

Vakdidactiek

Nieuwe kennis toepassen in je lessen



- De **vijf meestgestelde vragen** over didactiek
- Bevorder het **historisch denken**
- Extra **aandacht voor taal** helpt leerlingen

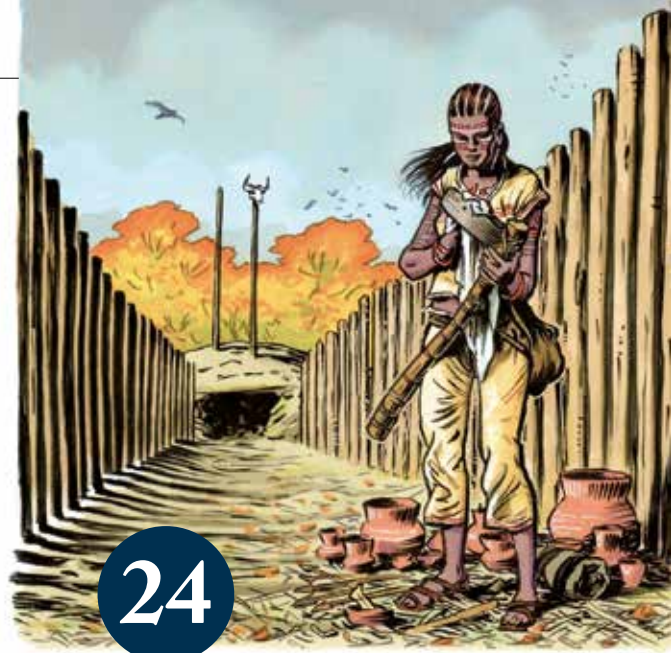
THEMA VAKDIDACTIEK



- 4 Vijf vakdidactische vragen**
- 12 'Ik heb nog nooit zo over geschiedenis nagedacht'**
Overtuigingen van leerkrachten sturen het geschiedenisonderwijs
- 18 Wanneer verhalen samenkomen**
Omgaan met de zingevende functie van geschiedenis in de klas
- 28 Historisch denken bevorderen in het Vlaamse geschiedenisonderwijs**
Ontwerp van het lespakket 'dekolonisatie na 1945'
- 34 Breek de gestolde narratieven open**
Een genderinclusieve schoolboektekst
- 38 Aandacht voor taal tijdens geschiedenisles**
Met lees- en schrijfinstructie beter redeneren over historische personen
- 42 Paspoort voor historische vaardigheden**
Reflecteren met een portfolio-app
- 48 Van theorie naar praktijk**
Vakdidactische kennisontwikkeling van beginnende docenten
- 55 'Mijn brein kraakt!'**
De betrouwbaarheid beoordelen van historische bronnen

- 24 De prehistorie anno 2023**
Vensterplaten met eigentijdse visie op het verleden
- 33 Hof van Nederland decor van Landelijke GeschiedenisQuiz**
- 46 Interactief verleden in de klas**
De beste historische games van afgelopen jaar
- 52 De verhalen van een zeventiende-eeuws schip**
Een interactieve schoolplaat van de Amsterdam
- 58 De VGN voor startende docenten**
- 60 Missende kanten van de geschiedenis**
Multiperspectiviteit is hard nodig

Coverfoto: Katerina Holmes via Pexels.





- 11 **Boeken**
- 22 Ivo van de Wijdeven... **en de geschiedenis**
- 64 **In de klas:** Staatstoezicht in Suriname
- 65 **Recensies**
- 67 **VGNnieuws**
- 70 **Examens**
- 73 **Column:** Jelte Posthumus | **Colofon**
- 74 **Kleio**

Nieuwe vakdidactische kennis

Vakdidactiek draait om de vraag hoe het schoolvak in de hoofden en harten van leerlingen geraakt. We moeten daarvoor meer weten over hoe leerlingen met geschiedenis omgaan, wat effectieve en motiverende aanpakken zijn en de ontwikkeling van leraren. In 2019 namen wij al eens een kijkje in de vakdidactische keuken.¹ De afgelopen jaren zijn er weer veel nieuwe vakdidactische studies uitgevoerd die relevant zijn voor de lespraktijk. Daarom is het de hoogste tijd voor een nieuwe speciale editie van *Kleio*.

We beginnen deze special met een eigen bijdrage. Bijna negentig docenten en andere belangstellenden stemden via een poll op vgnkleio.nl op vijftien vakdidactische vragen. De vijf vragen met de meeste stemmen hebben wij uitgewerkt. Onze antwoorden zijn verre van volledig, maar zijn bedoeld als een kort en duidelijk beginpunt.

Yolande Potjer gaat in op de effecten van een tweejarig professionaliseringsprogramma voor leraren in het basisonderwijs, gericht op het bevorderen van historisch redeneren. Gijs van Gaans schrijft over de zingevende functie van geschiedenis en onderzoekt bij leraren in opleiding hoe zij in hun verhalen betekenis geven. Marjolein Wilke en haar Vlaamse collega's ontwierpen een lessenserie over de dekolonisatie na 1945 en wilden weten of deze lessen het historisch denken van leerlingen bevorderden. Annemiek Houwen presenteert op basis van haar onderzoek zeven ontwerpprincipes voor het schrijven van een genderinclusieve schoolboektekst.

In de bijdrage van Johan van Driel gaat het over de vraag hoe je door middel van lees- en schrijf-instructie beter kan redeneren over historische personen. Dirkjan van den Berg en collega's presenteren de resultaten van een interventiestudie waarin leerlingen een heel schooljaar lang een portfolio-app gebruikten om te reflecteren op historische opdrachten. Hanneke Tuithof en Wouter Smets richten zich op de vakdidactische kennis van geschiedenisleraren in opleiding. Maartje van der Eem bespreekt de ontwerpprincipes van een lessenserie waarin leerlingen oefenen met het beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen die tegenstrijdige informatie geven. Bij deze speciale editie vindt u op de website van de VGN kant-en-klare lessenseries, opdrachten en literatuurverwijzingen.

Wij wensen u veel leesplezier en vooral veel inspiratie!

¹ Voor de vorige editie zie geschiedenis.vakdidactiekgw.nl.

Tim Huijgen en **Carla van Boxel** zijn gasthoofdredacteuren van dit themanummer. Tim Huijgen is universitair docent bij de Rijksuniversiteit Groningen en portefeuillehouder Onderwijs bij het Koninklijk Nederlands Historisch Genootschap. Carla van Boxel is hoogleraar Vakdidactiek geschiedenis bij de Universiteit van Amsterdam.

Vijf vakdidactische vragen

Tim Huijgen en Carla van Boxtel werkten een aantal actuele vakdidactische vragen uit. Dit zijn vragen die vaak gesteld worden door docenten geschiedenis. Ze geven een korte toelichting bij elke vraag en bronnen, zodat je er zelf mee aan de slag kunt.

Tim Huijgen is universitair docent bij de Rijksuniversiteit Groningen en portefeuillehouder Onderwijs bij het Koninklijk Nederlands Historisch Genootschap. **Carla van Boxtel** is hoogleraar vakdidactiek geschiedenis bij de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam.

In een vooroverleg met onderzoekers, leraren en lerarenopleiders zijn vijftien vragen geformuleerd. Op deze vragen kon via een poll op vgnkleio.nl worden gestemd (in totaal is er 86 keer gestemd). De vijf vragen met de meeste stemmen zijn hieronder uitgewerkt. Het is niet onze bedoeling om volledig te zijn. Het gaat om een kort en krachtig antwoord gebaseerd op onze eigen expertise en geschikt voor een eerste oriëntatie.

1 Hoe ontwikkel je een doorgaande leerlijn op het gebied van historisch denken en redeneren?

Een doorgaande leerlijn is een hulpmiddel om historische denk- en redeneervaardigheden bij leerlingen stap voor stap te ontwikkelen. Een leerlijn kent een beredeneerde opbouw, bestaande uit tussen- en einddoelen.

Om voor de eigen school een leerlijn te ontwikkelen moet eerst bepaald worden welke historische vaardigheden in de leerlijn worden opgenomen. Voor havo en vwo ligt het voor de hand om uit te gaan van de einddoelen die in het examenprogramma zijn opgenomen, zoals vaardigheden gerelateerd aan causaliteit, continuïteit en verandering, standplaatsgebondenheid, bron en vraagstelling en betekenis geven aan en oordelen over het verleden.

Voor het basisonderwijs en de onderbouw vmbo (en havo/vwo) bieden de huidige kerndoelen wei-

nig aanknopingspunten, omdat historisch denken daarin nauwelijks aandacht krijgt. Uitzondering daarop vormen het gebruik van historische bronnen en de cultuurhistorische omgeving om zich een beeld te vormen van een tijdvak. Er kan wel gekeken worden naar de denk- en werkwijzen die door het ontwikkelteam van Curriculum.nu geformuleerd zijn of de vaardigheden die voorgesteld worden in relatie tot de verwerving van kennis van historische ontwikkelingen in het voorstel voor aanpassing van het huidige tijdvakkenkader. Het gaat dan om vaardigheden die voor het hele leergebied Mens en Maatschappij zijn geformuleerd, zoals het denken in continuïteit en verandering, het onderscheiden van oorzaken en gevolgen, het herkennen van overeenkomsten en verschillen en het gebruik van meerdere perspectieven. Deze vaardigheden krijgen misschien een plek in de nieuwe kerndoelen.

Het is ook mogelijk om uit te gaan van kaders die door onderzoekers zijn ontwikkeld voor historisch denken en redeneren. Historisch kunnen redeneren – op basis van historische bronnen tot een beargumenteerde conclusie over het verleden komen – vraagt niet alleen om toepassing van historische denkvaardigheden, zoals het analyseren van historische veranderingen, maar ook om historische kennis en argumentatievaardigheden. De keuze om bepaalde vaardigheden in de leerlijn op te nemen kan mede ingegeven worden door de visie van de school op geschiedenis- of mens- en maatschappijonderwijs en op burgerschapsvorming, of door de wijze waarop historisch denken en redeneren zijn uitgewerkt in de gebruikte methode.

De tweede stap is het formuleren van eind- en tussendoelen voor de vaardigheden. Daarvoor is het nodig om beheersingsniveaus te omschrijven. Voor het primair en voortgezet onderwijs geeft *Bij de Tijd 3* een aanzet voor een leerlijn historisch denken en redeneren. Er kan ook gebruik worden gemaakt van niveaubeschrijvingen en rubrics die voor verschillende vaardigheden zijn ontwikkeld, bijvoorbeeld in het kader van onderzoek. In die beschrijvingen wordt bijvoorbeeld een onderscheid gemaakt tussen het meer basale niveau van het verschil zien tussen oorzaken en gevolgen en het meer gevorderde niveau van werken met multicausaliteit en verschillende soorten oorzaken

Figuur 1. Factoren die een onderzoeksopdracht meer of minder complex maken en een voorbeelduitwerking van opbouw in complexiteit.

ONDERWERP	Het onderwerp sluit goed aan bij de leefwereld van de leerling	Het onderwerp staat relatief ver af van de leefwereld van de leerling
ONDERZOEKS-VRAAG	De onderzoeksvraag is eenvoudig (bv. beschrijvend, vergelijkend, verklarend)	De onderzoeksvraag is complex (bv. evaluatief, probleemoplossend); er zijn deelvragen nodig
BEGRIPPEN	De leerling gebruikt een beperkt aantal en vooral aangereikte en eenvoudige begrippen	De leerling gebruikt meerdere en ook complexe begrippen; selecteert zelf begrippen
VAARDIGHEDEN	De leerling zet een beperkt aantal en eenvoudige historische vaardigheden in	De leerling zet complexe en een combinatie van historische vaardigheden in
INFORMATIE-BRONNEN	De leerling gebruikt een beperkt aantal en vooral aangereikte en relatief eenvoudige bronnen	De leerling gebruikt meerdere en complexe (tegenstrijdige) bronnen; zoekt zelf bronnen
STRUCTUUR EN ONDERSTEUNING	De leerling wordt ondersteund met deelopdrachten, aanwijzingen en korte instructie	De leerling krijgt een hoofdvraag en criteria waar het antwoord / eindproduct aan moet voldoen



FOTO: KAROLINA GRABOWSKA VIA PEXELS.

en gevolgen. Kenmerkend voor het niveau aan het einde van havo en vwo is dat leerlingen kunnen laten zien dat ze begrijpen dat elke verklaring, beschrijving van verandering en betekenisgeving een interpretatie is.

Het niveau waarop leerlingen historische vaardigheden moeten toepassen, wordt voor een belangrijk deel bepaald door de complexiteit van gegeven opdrachten. Wanneer de leerling nog weinig ervaring heeft met historische vaardigheden, dan moet er in opdrachten voldoende ondersteuning worden geboden, door een voorbeeld te geven van een uitgewerkte vergelijking of bijvoorbeeld een stappenplan voor het beoordelen van de betrouwbaarheid van historische bronnen. Een hoger beheersingsniveau betekent dat leerlingen de vaardigheden meer zelfstandig en ook in combinatie kunnen toepassen. Het ontwikkelen van een leerlijn voor vaardigheden gaat daarom idealiter samen met een beredeneerde opbouw in complexiteit van onderzoeksopdrachten (zie figuur 1 voor een voorbeeld). ▶

Verder lezen

Alle bronnen zijn ook online te vinden op vgnkleio.nl.

- Examenprogramma en syllabus vwo (tinyurl.com/bdhjv536) en havo (tinyurl.com/yckm7eaw).
- Een overzicht van denk- en werkwijzen in Curriculum.nu, *Leergebied Mens & Maatschappij. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens & Maatschappij* (2019). tinyurl.com/2d9f5286
- Werkgroep Referentiekader Tijd, *Ontwikkelingen in de tijd. Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader* (Amersfoort 2022). Tabel 3 (po) en tabel 6 (vo) bevatten vaardigheidsdoelen gekoppeld aan het historisch referentiekader.

www.slo.nl/@20483/ontwikkelingen-tijd

- Peter Seixas en Tom Morton, *The big six historical thinking concepts* (Toronto 2013).
- Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Historisch denken en redeneren onderwijzen', *Kleio* 5 (2019), 26-29 en 'Historical reasoning: conceptualizations and educational applications', in Scott Metzger and Lauren McArthur Harris (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Hoboken 2018), 149-176.
- VGN, *Bij de Tijd 3. Geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (2018), bijlage 3. Voorbeeld van een aanzet voor een leerlijn historisch denken en redeneren.

tinyurl.com/27wd4n2k

Voorbeelden van niveaubeschrijvingen en rubrics

- Marjan de Groot-Reuvekamp, *Doelen en ontwikkelingsfasen van historisch tijdsbesef*. Voor po, met aandacht voor continuïteit en verandering. tinyurl.com/msyz6cvd
- Bernard Kors, *Beschrijven van verandering en continuïteit* (voor de onderbouw vo). tinyurl.com/3c2v3cww, zie ook *Kleio* 5 (2019), 14-16.
- Gerhard Stoel en Jannet van Drie, *Causaal historisch redeneren – een niveaubeschrijving*. tinyurl.com/2eepbnv
- Uddhava Rozendal en Carla van Boxtel, 'Illuminating historical causal reasoning: Designing a theory-informed cognition model for assessment purposes', *Historical Encounters*, 10, 1 (2023). tinyurl.com/2858b3mk
- Tim Huijgen, Paul Holthuis en Anita Warmelink-Balt, *Beheersingsniveaus historische vaardigheden* (2014). tinyurl.com/2unmh342
- Wouter Smets, Lies Vercauteren en Sophie Bollen, *Taxonomie historisch denken* (2019). tinyurl.com/2wm2sk8e
- Alex Ford, *Progression in historical thinking: an overview* (2014). Bevat voor veel historische vaardigheden niveaubeschrijvingen. tinyurl.com/5cec5vcx
- Assessment Resource Center for History (ARCH), *Historical Thinking Skills Rubric*. tinyurl.com/2tbvfhut
- Het schema met de factoren die de complexiteit van opdrachten bepalen is gebaseerd op Donald Campbell, 'Task complexity: A review and analysis', *The Academy of Management Review*, 13, 1 (1988), 40-52 en een beschrijving van de complexiteit van authentieke toetstaken voor maatschappijwetenschappen. tinyurl.com/4jc26wmj

2

Hoe kun je formatief handelen binnen het schoolvak geschiedenis?

Leerlingen willen graag weten wat ze al kunnen, wat ze nog moeten leren en hoe ze dat het beste kunnen doen. Formatief handelen kan hierbij helpen, maar wat is dat precies? Bij formatief handelen gaat het om alle activiteiten die leerlingen en docent uitvoeren om de leeractiviteiten van leerlingen in kaart te brengen, te interpreteren en te gebruiken om betere beslissingen te maken over vervolgstappen. Er zijn aanwijzingen in internationale studies dat formatief handelen een positief effect heeft op de leerprestaties, motivatie en het zelfregulerend vermogen van leerlingen. Wil je formatief handelen invoeren in jouw onderwijs? Het model van Kneyber en collega's is een goed begin. Naast dit model zijn er diverse andere modellen die je kunt gebruiken, bijvoorbeeld het vijf-fasenmodel van Gulikers en Baartman. Het model van Kneyber e.a. bestaat uit vijf stappen: Oriënteren & voorspellen; Nadenken & produceren; Interpreteren, communiceren & beslissen; Een geïnformeerde vervolgactie; Terugblikken, Verifiëren en Voorspellen.

In de eerste stap denk je na over wat je wilt bereiken bij jouw leerlingen en welke kennis en vaardigheden zij nodig hebben om deze doelen te halen. Bij de tweede stap gaat het vooral om de vraag hoe je leerlingen gaat aanmoedigen om over iets na te denken en hoe je dit denken kunt observeren (bijvoorbeeld met wisbordjes). In de derde stap interpreteer je de verkregen informatie van stap 2. Geven leerlingen bijvoorbeeld al goede antwoorden of kan het nog beter? Welke fouten worden het meest gemaakt? Op basis van deze interpretatie neemt de docent een besluit over de vervolgstap. Bij de vierde stap zorg je voor een vervolgactie. Is de voorkennis van leerlingen bijvoorbeeld nog onvoldoende, zet dan de leerlingen aan het werk met kennisopdrachten. De vijfde en laatste stap is een reflectie. Hoe geven leerlingen nu antwoord? Hebben leerlingen nu voldoende voorkennis? Bij deze stap kun je ook nadenken

Tekening die een leerling gemaakt heeft van het Forum Romanum rond het jaar 200. Door leerlingen gemaakte tekeningen kunnen docenten een beeld geven van de kennis, kennishiaten en misconcepties die leerlingen hebben (zie De Leur, 2021).



over wanneer je een nieuwe cyclus wilt starten. Wat zijn praktische voorbeelden voor het schoolvak geschiedenis? Risselada laat in twee blogs zien hoe je principes uit het model van Kneyber e.a. kunt toepassen bij het werken met bronvragen. Van der Kaap beschrijft op *Histoforum* een aantal manieren hoe je formatief kunt handelen bij het werken met historische vaardigheden. De Leur legt uit hoe tekeningen, bijvoorbeeld van het Forum Romanum rond 200 na Christus of van de Franse Revolutie, zicht kunnen geven op het beeld dat leerlingen hebben van historische verschijnselen, waarbij gelet kan worden op de weergave van de fysieke omgeving en kenmerken van mensen, acties en interacties in de specifieke historische context, motieven en gedachten en gevoelens. Voor het verkrijgen van inzicht in waar leerlingen staan (stap 2) zijn de Historical Assessments of Thinking (HAT's) van de Stanford History Education Group een handig en wetenschappelijk onderzocht hulpmiddel. Rubrics met betrekking tot bijvoorbeeld causaliteit en verandering en continuïteit informeren de leerling over wat ze al kunnen en wat ze nog kunnen ontwikkelen (zie de voorbeelden bij vraag 1).

Verder lezen

Alle bronnen zijn ook online te vinden op vgnkleio.nl.

- Inspectie van het onderwijs. *Formatief handelen*. tinyurl.com/uyw4bx9c
- Dylan Wiliam en Siobhán Leahy, *Formatief evalueren in de praktijk* (Rotterdam 2015).
- Sjerp van der Ploeg en Nadine van Engen, *Wat is er bekend over de effecten van formatief evalueren in het voortgezet onderwijs?* (NRO Kennisrotonde). tinyurl.com/3s2dvsay
- René Kneyber, Dominique Sluijsmans, Valentina Devid en Blanca Wilde Lopez, *Ons model voor formatief handelen* (23 september 2022). toetsrevolutie.nl/?p=1869
- Judith Gulikers en Liesbeth Baartman, *Cyclus formatief evalueren*. formatievecyclus.nl
- Thijs Risselada, *Formatief handelen met open bronvragen bij geschiedenis* (11 mei 2022). tinyurl.com/5and935r
- Albert van der Kaap, *Formatief handelen* (Histoforum 2021). tinyurl.com/bdfmkz6t
- Tessa de Leur, *Leerlingen verbeelden het verleden. Een handreiking voor docenten* (Amsterdam 2021). tinyurl.com/5brj29rb
- Stanford History Education Group, *Beyond the bubble. History Assessments*. sheg.stanford.edu/history-assessments.
- Bart-Jan van Kleef en Tim Huijgen, *Hoe bruikbaar is de bron? Werken met historical assessments of thinking*. *Kleio* 5 (2022), 22-24.



FOTO: YAN KRUKAU VIA PEXELS.

3

Hoe kun je in een geschiedenisles differentiëren?

Differentiatie is rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Of zoals Tomlinson zegt 'een onderwijsbenadering waarbij leraren proactief aanpassingen doen in de inhoud van het onderwijs, de leermaterialen, de gevraagde leeractiviteiten en de producten van leerlingen om tegemoet te komen aan verschillende leerbehoeften van individuele leerlingen of van kleine groepen leerlingen, om daarmee de leermogelijkheden van alle leerlingen in de klas te vergroten' (Denesen, 2017). Er is een overlap met vraag 2, omdat je bij formatief handelen bijvoorbeeld ook de leerbehoeften van verschillende leerlingen in kaart brengt en op basis hiervan je onderwijs aanpast. Wat werkt bij differentiatie? In de publicatie *Differentiatie in de klas. Wat werkt* van de NRO Kennisrotonde staan de belangrijkste wetenschappelijke bevindingen met onder andere een uitleg over *mastery learning* en het samenstellen van groepen. Over de effectiviteit van vakspecifieke toepassingen van differentiatie binnen het schoolvak geschiedenis weten wij minder, maar hieronder volgt een aantal voorbeelden ter inspiratie. Op de eerste plaats geven niveaubeschrijvingen voor vaardigheden (zie vraag 1) docenten de

mogelijkheid om opdrachten met verschillende moeilijkheidsgraden te ontwerpen die beter aansluiten bij de (individuele) leerbehoefte van leerlingen binnen het schoolvak geschiedenis. Smets en collega's deden in Vlaanderen actieonderzoek naar differentiatie in de geschiedenisles. Zij laten met voorbeelden zien hoe je kunt differentiëren in de mate van zelfstandigheid bij het maken van opdrachten. Je kunt leerlingen die dat nodig hebben 'ingebede instructie geven', bijvoorbeeld door een kaart met uitleg over brongebruik of met omschrijvingen van lastige begrippen.

Veel leerlingen hebben extra ondersteuning nodig bij het lezen van historische bronnen of schoolboekteksten en het schrijven van een antwoord op een onderzoeksvraag of van een beargumenteerde mening. Van Drie geeft in diverse presentaties en publicaties concrete voorbeelden van taalsteun. In de VS ontwikkelden Wissinger en collega's voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs een effectieve aanpak waarin leerlingen ondersteund worden met achtergrondinformatie en stappenplannen voor het lezen van tekstbronnen en het schrijven van een beargumenteerde mening. Dergelijke aanpakken kunnen goed ingezet worden ter ondersteuning ►

van leerlingen die dat nodig hebben.

Een andere aanpak is de *Hele Taak Eerst* waarbij alle leerlingen beginnen met een complexe taak en hulp op maat wordt aangeboden. Voor geschiedenis zijn er voorbeelden (over onderwerpen als de kruistochten, collaboratie, de Republiek, etc.) te vinden in het boek *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs*.

Het werken met 'ABC-groepen' komt in lesmateriaal vaak voor. Er zijn dan drie groepen leerlingen (beginner-gemiddeld-expert) in een klas. Docenten en leerlingen schatten in tot welke groep zij behoren en werken in deze groep aan op maat ontworpen taken. Een voorbeeld is een les gericht op het analyseren van spotprenten van Warmelink-Balt en collega's.

De toets- en itemanalyses (TIA's) van Cito kunnen ook een goed hulpmiddel zijn voor differentiatie in eindexamenklassen. Hierin kun je de p-waarde van iedere examenopgave achterhalen. Een p-waarde van 72 wil zeggen dat 72 procent van de leerlingen het volledige puntenaantal behaalde. Op deze manier krijg je snel inzicht of veel leerlingen een opgave moeilijk of gemakkelijk vinden. Examenleerlingen die minder goed zijn in geschiedenis kun je bijvoorbeeld eerst laten oefenen met 'gemakkelijkere' vragen, zodat zij eerder succes ervaren. Hierdoor gaan zij waarschijnlijk gemotiveerder aan de slag met de leerstof voor geschiedenis.

Verder lezen

Alle bronnen zijn ook online te vinden op vgnkleio.nl.

- Eddie Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* (Leiden 2017). tinyurl.com/2t58p9xr
- Anne Luc van der Vegt, Marleen Kieft en Hilde Bekkers, *Differentiatie in de klas. Wat werkt* (2019). tinyurl.com/yekz8wj9
- Wouter Smets, Katrien Struyven en Debbie De Neve, 'Gedifferentieerde instructie. Maatwerk in de de geschiedenisles – actieonderzoek', *Hermes*, 22, 63 (2018).
- Fred Janssen, Hans Hulshof en Klaas van Veen, *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs* (Leiden 2016). Met een bijdrage voor geschiedenis van Elise Storck en Saskia Groot. tinyurl.com/29crhxc2
- Landelijk Expertisecentrum Geschiedenis, *Taalgericht vakonderwijs*. Met kennisclips en publicaties van Jannet van Drie. tinyurl.com/vwyt7zb
- Daniel Wissinger, Stephen Ciullo en Elizabeth Shiring, 'Historical literacy instruction for all learners: Evidence from a design experiment', *Reading & Writing Quarterly*, 34, 6 (2018), 568-586.
- Anita Warmelink-Balt, Tim Huijgen en Paul Holthuis, "'Ik kan helemaal geen spotprenten". Tips voor differentiatie in de geschiedenisles', *Kleio* 7 (2014), 14-16. Een voorbeeld van werken met ABC-groepen. tinyurl.com/yaax5u3
- Roxanne Elt, Wouter Meijer en Hanneke Tuithof, *Workshop Differentiatie*. Met voorbeeldlesmateriaal. tinyurl.com/2eh3nkbw
- Voorbeeld van een toets- en itemanalyse (TIA) van Cito. tinyurl.com/3hfcd6rj



4

Waar vind je bronnen die verschillende perspectieven op een historisch onderwerp laten zien en hoe zet je deze in?

Aan de hand van bronnen kun je leerlingen kennis laten maken met verschillende perspectieven. Bijvoorbeeld perspectieven van verschillende historische personen of groepen, zoals vrouwen en mannen, mensen uit verschillende sociale lagen of gebieden of met verschillende godsdiensten. Historische bronnen kunnen ook zicht geven op verschillende dimensies van samenlevingen, zoals het dagelijks leven, bestuur, godsdienst, economie of technologie. En met bronnen kun je een lokaal of regionaal perspectief inbrengen. Ten slotte kun je met bronnen uit verschillende periodes (heden en verleden) laten zien dat verhalen over een historische gebeurtenis of periode door de tijd heen veranderen.

Vaak vinden leerlingen het lastig om te werken met bronnen die verschillende of zelfs conflicterende perspectieven belichten. Dit vraagt om vaardigheden, zoals contextualiseren, inleven, herkennen en vergelijken van verschillende perspectieven en het beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen. We bespreken hier enkele didactische aanpakken waarin het werken met perspectieven centraal staat.

Huijgen ontwikkelde de didactiek van het 'Vreemde Verleden'. Leerlingen krijgen een historische bron die iets laat zien dat leerlingen (vanuit hun hedendaagse perspectief) vreemd vinden. Ze verkennen vervolgens de historische context om



FOTO: THIRDMAN VIA PEXELS.

het beter te begrijpen. Op deze manier leren ze contextualiseren.

Verschillende opdrachten uit Actief Historisch Denken zijn geschikt om actief met perspectieven aan de slag te gaan. Bijvoorbeeld de levenslijn-opdracht waarbij leerlingen zich moeten verplaatsen in historische personages, zoals Willem van Oranje en Filips II. Beide personen keken heel anders naar de verovering van Den Briel in 1572. Er kan ook gewerkt worden met ooggetuigen die verschillen in achtergrond en perspectief, bijvoorbeeld een Joodse en Palestijnse gastspreker over de geschiedenis van Israël. Publicaties van Bartelds, Hogervorst en Hülsken bieden handreikingen voor het gebruik van *oral history* in de geschiedenisles. In deze *Kleio* gaat Van der Eem in op het gebruik van onderzoekstaken met primaire bronnen die conflicterende informatie geven. Ze laat zien dat het beoordelen van de betrouwbaarheid in de context van zulke taken betekenisvol wordt. Van Driel legt in deze *Kleio* uit hoe hij leerlingen in een lessenreeks over een bekende historische persoon ondersteunde bij het herkennen van verschillende en veranderende perspectieven in secundaire bronnen. Het is overigens ook belangrijk om met leerlingen te bespreken welke perspectieven *niet* in bronnen aanwezig zijn en wat daarvoor mogelijke redenen zijn.

Een belangrijke vraag is uiteraard waar je bronnen met verschillende perspectieven kunt vinden. Er zijn websites met rijke bronnensets bij historische thema's, zoals die van Historiana (historiana.eu) van Euroclio, het Nationaal Archief of Gale

Verder lezen

Alle bronnen zijn ook online te vinden op vgnkleio.nl.

- Werkgroep Referentiekader Tijd, *Ontwikkelingen in de tijd. Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader* (Amersfoort 2022). Hierin worden verschillende vormen van multiperspectiviteit besproken. slo.nl/@20483/ontwikkelingen-tijd
- Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker en Theo Wubbels, 'Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality.' *Theory & Research in Social Education*, 46 (2018), 495-527.
- Tim Huijgen, 'Boete voor blote benen. Contextualiseren in drie stappen', *Kleio* 5 (2019), 58-60. tinyurl.com/yyrhbhjm
- Actief Historisch Denken (deel 1). tinyurl.com/kbdw9x6c
- Hanneke Bartelds, Geerte Savenije, Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom', *The Journal of Social Studies Research* (2022). Met zes ontwerpprincipes voor het bevorderen van historisch inleven. tinyurl.com/rj9zyc5v
- Susan Hogervorst, 'Discussiedossier Inleiding. Oral history en geschiedenisonderwijs', *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 131, 4 (2018), 631-635. tinyurl.com/2nzt4ma3
- Spreekende geschiedenis. Website met oral history interviews. sprekendegeschiedenis.nl
- Marloes Hülsken, 'De kracht van een persoonlijk verhaal. Oral history als methodiek voor inclusief en divers geschiedenisonderwijs aan de tweedegraads lerarenopleiding', *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 43, 1 (2022).
- Albert Logtenberg, Pieter de Bruijn, Timo Epping, Guido Goijens en Geerte Savenije, 'Objecten in perspectief. Vragen in het museum als opening voor het bespreken van gevoelige onderwerpen in de geschiedenisles', *Dimensies*, 1 (2020), 4-23.
- Groninger Archieven, Groningens Ontzet in 1672. Voorbeeld van een les met bronnen met verschillende perspectieven, aangereikt door een lokaal archief. tinyurl.com/4y7nfy69

Primary Sources (gale.com/intl/primary-sources).

Ook zijn er websites met verhalen van ooggetuigen, zoals Voices of the Holocaust (bl.uk/voices-of-the-holocaust) en IWitness (iwitness.usc.edu/home). Op historici.nl vind je dossiers met verschillende perspectieven die historici op een onderwerp hebben.

Historische musea hebben in hun tentoonstellingen vaak aandacht voor verschillende perspectieven. Museumobjecten kunnen ook gebruikt worden bij het bespreken van gevoelige historische onderwerpen. Een goede tip is verder om contact te zoeken met een (regionaal) archief en bibliotheken en aan te geven dat je op zoek bent naar bronnen met verschillende perspectieven op dezelfde historische gebeurtenis. Medewerkers zijn vaak van harte bereid om mee te denken en hebben goed inzicht in (conflicterende) bronnen rondom een historisch verschijnsel. Ook lanceert de VGN binnenkort haar eigen bronnendatabase met een uitgebreide zoek- en selectiefunctie. Hierdoor wordt het hopelijk gemakkelijker om bronnen met verschillende perspectieven te vinden. ▶



5

Hoe maak je geschiedenisonderwijs relevant?

Geschiedenis wordt uiteraard relevanter voor leerlingen als het aansluit bij hun ervaringen, voorkennis of interesses. In deze *Kleio* benadrukt Van Gaans dat we de eigen verhalen van leerlingen moeten willen horen en de wijze waarop zij zelf betekenis geven aan het verleden. In de vorige *Kleio*-special over vakdidactiek (2019) beschreef Van Straaten een aantal manieren waarop je geschiedenisonderwijs relevanter kunt maken. Het gaat dan om het werken met langdurige ontwikkelingen die tot iets hedendaags hebben geleid, zoals de vorming van nationale staten; het werken met historische analogieën; werken met algemeen-menselijke vraagstukken; en het werken met besluitvorming en toekomstscenario's. In het tijdschrift *Dimensies* verscheen, gebaseerd op het werk van Van Straaten, een voorbeeld hoe je in het vmbo met historische analogieën kunt werken met epidemieën als centraal onderwerp. In een recent opiniëartikel presenteert Huijgen vijf aanvullende manieren om het geschiedenisonderwijs relevanter te maken:

- Ontwerp lessen vanuit vaardigheden en actuele vragen. Hierbij kun je bijvoorbeeld bestaansverhelderende of essentiële vragen gebruiken. Bijvoorbeeld: wie zijn de helden van een samenleving en waarom zijn zij helden?
- Laat leerlingen nadenken over historische significantie (bijvoorbeeld: welke historische gebeurtenissen zijn belangrijk, voor wie en waarom?) en geschiedtheoretische opvattingen (bijvoorbeeld: waar komt historische kennis vandaan?).
- Zorg voor inclusieve geschiedenis waarbij verschillende perspectieven aan bod komen. Laat leerlingen nadenken over *agency*. Wie geven wij

welke rol in de geschiedenis? Is dat een actieve rol of een passieve rol?

- Sluit aan bij de interesses en behoeften van leerlingen. Peil dit en pas, indien mogelijk, jouw onderwijs erop aan.
- Gebruik *applied history* (toegepaste geschiedenis). Laat leerlingen niet alleen denken over historische kennis, maar ook met historische kennis. Een voorbeeld hiervan is een leergeschiedenis van een organisatie.

De publicatie *Toekomstgericht onderwijs* biedt ook inspiratie. Deze bundel is gericht op de mens- en maatschappijvakken en draait om de vraag wat leerlingen moeten leren om te kunnen omgaan met de grote maatschappelijke vraagstukken van deze tijd. Van Gaans geeft in deze bundel een voorbeeld over geschiedenis.

Geschiedenis kan verder helpen bij het herkennen van *fake news* en het kritisch evalueren van online bronnen. In deze *Kleio* bespreekt Van der Eem een lessenreeks die gericht was op het leren beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen. Het (gratis) lesmateriaal van de Stanford History Education Group kan ook als inspiratie dienen. Verder blijft actualisatie een krachtig middel om leerlingen te laten ervaren dat leren over het verleden de moeite waard is. De lesbrieven van Ter-info.nl kunnen hierbij helpen wanneer het gaat om controversiële en gevoelige onderwerpen. ●

Verder lezen

Alle bronnen zijn ook online te vinden op vgnkleio.nl.

- Dick van Straaten, 'Geschiedenis die ertoe doet. Werken met historische analogieën in de klas', *Kleio* 5 (2019), 23-25.

tinyurl.com/2j8gngda

- Anke Hartsuiker, Tim Huijgen en Rina Knoeff, 'Wat een idee', *Dimensies* (september 2021). tinyurl.com/57r8fp92

- Tim Huijgen, *Discussiedossier Geschiedenisonderwijs – Relevant geschiedenisonderwijs voor alle leerlingen*.

tinyurl.com/4u8sevys

- Voorbeelden van bestaansverhelderende vragen in VGN, *Bij de Tijd* 3, bijlage 1.

tinyurl.com/27wd4n2k

- Uitleg over leergeschiedenissen (interviews om zicht te krijgen en reflecteren op de geschiedenis van een organisatie). tinyurl.com/4u9he2bz en tinyurl.com/yg6j8b85

● Tine Béneker (red.), *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken*

(Amsterdam 2018). tinyurl.com/4w5yazv7

- Voorbeelden van lessen over 'Civic online reasoning', waaronder kritisch omgaan met informatie. cor.stanford.edu

Het gezicht. Een cultuurgeschiedenis van sluier tot selfie

Merlijn Schoonenboom
Deel 1 van het boek gaat over het groeiende bewustzijn van het eigen gezicht, van antieke schoonheids-idealens tot het maken van een selfie. Deel 2 gaat over pogingen om het gezicht van de ander te doorgronden. In de achttiende eeuw deden gezichtslezers dit, tegenwoordig hebben we digitale gezichtsherkenning. Een leuk onderwerp om over te lezen. Atlas Contact | € 21,99



De vermeende verzetsman

Martine Letterie
Jan Duijkers kwam op 3 mei 1945 om het leven. Zijn kinderen dachten dat hij lid was van het verzet, omdat hij in concentratiekamp Neuen-gamme had gezeten. In dit boeiende boek gaat Letterie na wie Jan was, wat hij deed tijdens de bezetting en waarom hij werd opgepakt. Omniboek | € 22,50

Stadsjungle. De natuur en de stad van het stenen tijdperk tot de klimaat-crisis

Ben Wilson
Wilson bestudeert de relatie tussen stedelingen en de natuur in hun buurt. Volgens hem bestaat er een diepe en

intrinsieke connectie tussen verstedelijking en natuur. Wilson waarschuwt voor wat er gebeurt als het misgaat met de connectie, maar geeft ook een hoopgevend beeld van de stad van de toekomst. Spectrum | € 39,99

Menyala. De buitengewone geschiedenis van de Molukkers in Drenthe

Jan van Zijverden (red.)
In het Drents Museum is tot en met 1 september een tentoonstelling over de geschiedenis van de Molukkers in Drenthe te zien. Dit boek gaat dieper in op thema's uit de tentoonstelling zoals oorsprong en idealen. Het boek bevat veel foto's die geschikt zijn om in de klas te gebruiken, om zo deze geschiedenis te bespreken. Waanders | € 24,95

Israël. De Hollandse zoektocht naar het beloofde land

Coen Verbraak
De staat Israël werd 75 jaar geleden gesticht. Verbraak maakte daarom een documentaire waarin hij met Nederlandse Joden in gesprek ging. Deze verhalen heeft hij opgeschreven in dit boek. Zowel de tv-serie als dit boek zijn een aanrader. Alfabet | € 22,99



De stormachtige zestiende eeuw. Van Alkmaar en omgeving

Simone van der Vlucht
Dit boek gaat in op de gevolgen van de Reformatie en de Opstand voor Alkmaar en omgeving. Met name het reilen en zeilen van de familie Van Foreest komt aan bod. Van der Vlucht heeft over vier leden van deze familie ook een kort verhaal geschreven. Dit geeft de vertelde geschiedenis kleur. Het is jammer dat deze verhalen slechts enkele bladzijden in het boek beslaan. Prometheus | € 25,00

Miep Oranje. Zoektocht naar de koerierster des doods

Richard Hoving
Miep Oranje werkte als koerierster voor het verzet. Nadat ze werd opgepakt werkte ze mee met de Duitse bezetter en verraadde vele verzetsmensen. Hoving komt onder andere op basis van nieuwe bronnen met een andere kijk op haar verraad en motief. Prometheus | € 20,99

Kroniek van de kip. Het verhaal van een plompe maar pientere vogel

Sally Coulthard
In de middeleeuwen dacht men dat heksen zich konden

verkleinen waarna ze een eierschaal als bootje gebruikten voor duivelse uitstapjes. Dit boek staat vol met zulke wetenswaardigheden over de kip. Het boek is vermakelijk, maar de hoofdstukken over de hedendaagse exploitatie van het dier zetten je aan het denken. Terra | € 24,99

Kamp Erika. Het oorlogsverhaal van mijn opa en het Nederlandse kamp dat verzwegen werd

Hester den Boer
Kamp Erika was een Duits concentratiekamp in de bossen bij Ommen. De gevangenen werden bewaakt door Nederlanders. Den Boer zocht door middel van archiefonderzoek en interviews met ooggetuigen uit wat zich daar heeft afgespeeld. Een zwarte bladzijde uit de geschiedenis. Atlas Contact | € 22,99

De vloek van de nootmuskaat. Boodschap aan een planeet in crisis

Amitav Ghosh
Na het wrede optreden van J.P. Coen op de Banda-eilanden gebruikte de VOC het gebied om er nootmuskaat vandaan te halen om er vervolgens winst mee te maken. Ghosh legt een verband met de hedendaagse klimaatverandering en schrijft zeer kritisch over de visie dat de natuur alleen maar een grondstof is die mensen voor hun eigen doeleinden kunnen gebruiken. Dit boek is een waardevolle toevoeging aan het debat hierover. Atlas Contact | € 29,99 ●

Onder redactie van **Lisa Oskamp**.

‘Ik heb nog nooit zo over geschiedenis nagedacht’

Overtuigingen van leerkrachten sturen het geschiedenisonderwijs

De overtuigingen die leraren hebben over een vak, bepalen mede hoe zij dat vak geven. Yolande Potjer bespreekt de ontwikkeling van overtuigingen over wat geschiedenis is en hoe historische kennis tot stand komt van een groep leerkrachten die deelnam aan een tweejarig professionaliseringsprogramma ‘historisch redeneren in onderzoekende geschiedenislessen’.

Welke aspecten van het programma beïnvloedden hun overtuigingen? En wat kan dit betekenen voor geschiedenisonderwijs op de pabo?

De Beeldenstormers.
Schilderij door Jan Michiel Ruyten, negentiende eeuw. Collectie Groeningemuseum in Brugge.

Rechterpagina: De afzwering van Filips II in 1581. Schilderij door Johannes Hinderikus Egenberger, negentiende eeuw. Collectie Amsterdam Museum.





In de vorige vakdidactische special van *Kleio* schreef Gerhard Stoel het artikel 'Geschiedenis is gewoon een mening' over de opvattingen die leerlingen in de bovenbouw havo en vwo hebben over geschiedenis.¹ In dat artikel beschrijft hij drie posities die zij innemen ten aanzien van geschiedenis en het tot stand komen van historische kennis: de *objectivistische*, de *subjectivistische* en de *criterialistische* positie. Deze verschillende posities noem je epistemologische opvattingen.

In de objectivistische positie leeft de overtuiging dat geschiedschrijving een kopie is van het verleden en daarom wordt dit ook wel de kopieerpositie genoemd.² Historische bronnen laten zien wat er gebeurd is en conflicterende bronnen duiden erop dat een van die bronnen onjuist of onbetrouwbaar is. Als je vanuit deze positie naar de geschiedenis kijkt, is er één juist verhaal over wat er gebeurd is, bijvoorbeeld dat inwoners van de Nederlanden in de Opstand verenigd opstonden tegen de Spaanse koning. In de subjectivistische

'Leerkrachten tonen in hun overtuigingen vaak aspecten van verschillende posities'

positie is de overtuiging dat de vele bronnen die zijn overgebleven uit het verleden gebaseerd zijn op menselijke observaties en dat er daarom veel verschillende interpretatie mogelijk zijn. Hierdoor is historische kennis onzeker. We kunnen bijvoorbeeld niet weten hoe mensen echt dachten tijdens de Opstand, omdat er voor- en tegenstanders van zowel Filips II als Willem van Oranje waren. Het stopt dan bij de constatering dat een verhaal over de Opstand slechts een mening is. Omdat in deze positie kennis over wetenschappelijke, vakspecifieke criteria om interpretaties en bronnen te beoordelen niet wordt gebruikt, wordt geschiedenis gezien als een verzameling meningen waaruit je er een kunt kiezen die aansluit bij jouw beeld van het verleden. Deze positie wordt daarom ook wel de leners-positie genoemd. In de criterialistische positie, ten slotte, wordt geschiedenis gezien als een interpretatie van het verleden op basis van historisch onderzoek, waarbij de historische bronnen bekeken worden met vakspecifieke criteria. Zo kan bijvoorbeeld op basis van bronnen over de keuzes die een stad maakte om zich over te geven of niet, beargumenteerd worden dat de Opstand eigenlijk ook een burgeroorlog genoemd kan worden.

Onderzoeksvak

Overtuigingen van leraren ten aanzien van de aard van geschiedenis hebben invloed op hoe ze denken over geschiedenisonderwijs en hoe zij lesgeven. Zo kunnen leraren die vanuit een objecti-

vistische positie naar geschiedenis kijken, onderwijs geven dat gericht is op het doorgeven van historische verhalen (zó is het gebeurd) en wordt geschiedenis gezien als een echt leervak. Leraren die vanuit de criterialistische positie naar geschiedenis kijken, zullen geschiedenis meer als een onderzoeksvak zien. Zij kunnen vanuit die opvatting onderzoeksoopdrachten aanbieden, waarbij leerlingen met een onderzoeksvraag actief aan het werk gaan met historische bronnen. Het is niet zo dat het verwerven van historische kennis niet belangrijk is vanuit een criterialistische positie, integendeel. Contextuele kennis is nodig om tot begrip van de historische ontwikkeling te komen en is een voorwaarde om bronnen te kunnen begrijpen en waarderen. Maar de kennisverwerving in deze positie wordt niet gebruikt om over te brengen dat geschiedenis een enkelvoudig verhaal is.

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar hoe de overtuigingen van leerkrachten veranderen gedurende een professionaliseringstraject over geschiedenisdidactiek. In de studie van Maggioni en collega's (2004) was in een nascholingsprogramma over Amerikaanse geschiedenis voor basisschoolleraren beperkte verandering in overtuigingen zichtbaar.³ Waarschijnlijk omdat het programma niet specifiek aandacht besteedde aan epistemologische opvattingen, noch aan historische onderzoeksmethoden en hoe je deze kon vertalen naar de lespraktijk. Wat wel duidelijk werd, is dat de ontwikkeling van overtuigingen niet altijd van de ene positie naar de andere positie verloopt, maar dat leerkrachten (ook vakdocenten in het voortgezet onderwijs) in hun overtuigingen vaak aspecten van verschillende posities tonen en dat aspecten daarvan zelfs strijdig met elkaar kunnen zijn. Ook kan er zich gedurende een professionaliseringstraject een tijdelijke ontwikkeling richting de subjectivistische positie voordoen, terwijl bij de betreffende leraar wel steeds meer inzicht ontstaat over de aard van geschiedenis en criteria voor historisch onderzoek.⁴

Yolande Potjer is docent-onderzoeker geschiedenis bij Iselinge Hogeschool en promovendus bij de Universiteit van Amsterdam.

¹ Gerhard Stoel, "'Geschiedenis is gewoon een mening'". Epistemologische reflectie in de geschiedenisles', *Kleio* 5 (2019), 50-53.

² ³ De termen *copier, borrower* en *criterialist stance* zijn geïntroduceerd in Liliane Maggioni, Patricia Alexander en Bruce VanSledright, 'At the crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking', *European Journal of School Psychology* 2, (2004, no. 1-2), 169-197.

⁴ Gerhard Stoel, Albert Logtenberg en Martin Nitsche, 'Researching epistemic beliefs in history education: a review', *Historical Encounters* 9, 1 (2022), 11-34 en Björn Wansink, Sanne Akkerman, Jan Vermunt, Jacques Haenen en Theo Wubbels, 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', *Journal of Social Studies Research*, 41, 1 (2017), 11-24.



5 Aan het eerste jaar namen twaalf leerkrachten deel. Negen van hen hebben het gehele tweejarige traject afgerond, inclusief alle dataverzamelmoments.

Leergemeenschap

In de periode 2020-2022 volgden negen leerkrachten een professionaliseringstraject gericht op historisch redeneren in onderzoekende geschiedenislessen in groep 5 tot en met 8 van het primair onderwijs.⁵ Het programma was opgezet als professionele leergemeenschap (PLG) met als doel het ontwikkelen van:

- inzicht dat geschiedenis geen vast narratief is, maar dat historische narratieven geconstrueerd zijn, gebaseerd op historische bronnen en een systematische wijze om deze bronnen te bevragen en analyseren;
- de eigen historische redeneervaardigheden van de deelnemers;
- vaardigheden in het zoeken naar passende historische bronnen en het ermee werken in de klas;
- vaardigheden in het ontwerpen van onderzoekende geschiedenislessen die leerlingen stimuleren historisch te redeneren.

De PLG omvatte in totaal veertien bijeenkomsten van tweeënhalf uur (zeven bijeenkomsten per schooljaar). In elke bijeenkomst kwam theorie aan bod en werd een historische redeneeroefening gedaan. In het eerste jaar waren dit meer geleide oefeningen waarbij het historisch redeneren en de begeleiding van een dergelijke oefening gemodelleerd werden. In het tweede jaar gingen de deelnemers in drietallen aan de slag om bronnen te selecteren en lesopzettingen te maken. Daarnaast werkten de deelnemende leerkrachten elke bijeenkomst aan lesontwerpen voor de eigen klas. In het tweede jaar werden bij elke leerkracht

twee lessen geobserveerd.

De overtuigingen van de deelnemende leerkrachten zijn op twee manieren in kaart gebracht. Ten eerste door vragen te stellen in het start- en eindinterview die gaan over de overtuigingen ten aanzien van wat geschiedenis is en hoe historici werken. Een voorbeeld van zo'n vraag is: 'Hoe komt een geschiedverhaal tot stand?' Daarnaast vulden ze vooraf, halverwege en na de PLG een vragenlijst in, gericht op overtuigingen over geschiedenis. De vragenlijst bevat 22 stellingen over geschiedenis en hoe je geschiedenis moet geven. De stellingen moeten op een zespuntsschaal worden gescoord. Een voorbeeld van een stelling bij de objectivistische positie is: 'Bij geschiedenis spreken de feiten voor zich.' Bij de subjectivistische positie past: 'Uitspraken over het verleden kunnen nooit hard onderbouwd worden, want het is een kwestie van interpretatie.' Bij criterialistische opvattingen over geschiedenis hoort bijvoorbeeld: 'Bronnen vergelijken en kijken naar het achterliggende perspectief van de auteur zijn essentiële onderdelen van het leren van geschiedenis.'

Genuanceerde overtuigingen

Gedurende de PLG ontwikkelden de deelnemende leerkrachten meer genuanceerde overtuigingen over geschiedenis. In de startinterviews deden zes van de negen leerkrachten uitspraken die geduid kunnen worden als objectivistisch ten aanzien van de aard van geschiedenis. Zo antwoordde een deelnemer op de vraag wat geschiedenis is: 'Alles wat gisteren gebeurd is, is geschiedenis. Alles wat



Evacués van de Watersnoodramp in 1953. Foto: H.G.L. Schimmelpenninck, Rijksvoorlichtingsdienst. Collectie Nationaal Archief.



gisteren gebeurd is, dat is dus in het verleden. Maar alles wat belangrijk was, de allerbelangrijkste dingen, dat is geschiedenis.' Slechts drie leerkrachten, waarvan er een ook geschiedenis heeft gestudeerd, benoemden voor de start elementen die blijk gaven van een criterialistische overtuiging over geschiedenis. In het eindinterview daarentegen deed geen van de deelnemers een uitspraak die gecodeerd kon worden als objectivistisch. Uitspraken van de deelnemers waren meer genuanceerd in het denken over de aard van geschiedenis en rijker in voorbeelden. Zo vertelde een deelnemer dat geschiedenis voor haar 'meer levend [is] dan voorheen. Voorheen was het meer van je hebt je leerstof en dat is de geschiedenis en daar houdt het zeg maar op. [...] Je gaat er steeds weer op een andere manier naar kijken door weer nieuwe informatie. Er komen ook weer nieuwe bronnen en nieuwe dingen, dus het verandert ook steeds. Het is niet alleen maar zoals het is. Natuurlijk zijn er vaststaande datums zoals de Watersnoodramp in 1953. Daar kan je niks aan veranderen, maar als er weer nieuwe dingen naar voren komen en dan verandert niet hetgeen wat gebeurd is maar de geschiedenis die verteld wordt verandert wel daardoor. [...] Het verleden is zoals het is, maar de geschiedenis gaat wel veranderen door die nieuwe bronnen eigenlijk.'

In de data-analyse bleek dat waar leerkrachten bij de vragenlijst vaak hoog scoorden op criterialistische stellingen, ze in de interviews moeite hadden om hun ideeën over aan zo'n stelling gerelateerde vragen specifiek te maken. Ook zagen we dat met name bij leerkrachten die moeite hadden om zich een goed beeld te vormen van de aspecten van historisch onderzoek en die bronnen meer als voorbeeld of ter illustratie gebruiken, soms misconcepten ontwikkelden, zoals dat elk historisch narratief slechts een mening van de betreffende historicus is. Wat betreft de overtuigingen over geschiedenisonderwijs, ontwikkelden alle deelnemers meer expliciete ideeën over de toepassing van historische denk- en redeneeroefeningen en vormen van onderzoekend leren bij geschiedenis.

Bij de tijd blijven

Deelnemers gaven aan dat hun overtuigingen over geschiedenis en geschiedenisonderwijs waren veranderd door het werken in de PLG. Onderdelen die ze met name noemden waren het zelf uitvoeren van historische onderzoekjes, het modelleren door de begeleider, het zelf zoeken naar historische bronnen passend bij hun les en het ontwerpen en bespreken van hun eigen lessen.

Tijdens de PLG werd bij elke bijeenkomst een onderzoeksopdracht gedaan met primaire bronnen. Bij een aantal van deze opdrachten kwamen epistemologische overtuigingen expliciet naar voren. Zo bestudeerden ze overeenkomsten en verschillen in de reacties van mensen en de overheid ten



tijde van de Spaanse griep en de corona-epidemie. Hier kwam ter sprake dat we van historische bronnen soms niet goed de context kennen en dat het dan moeilijk is om op basis van een aantal bronnen goed te reconstrueren hoe iets geweest is. Dat we snel interpreteren vanuit onze eigen kennis en referentiekader, maar dat je moet proberen zo dicht mogelijk bij die tijd te blijven.

We bespraken arbeidsomstandigheden van werknemers in de Twentse textiel fabrieken en hoe verschillen verklaard kunnen worden tussen hoe de fabriekseigenaren over deze omstandigheden vertellen en hoe de arbeiders zelf deze beschrijven, zonder daarbij in de valkuil te stappen van 'de fabriekseigenaren liegen'. Het gevoel dat de ene bron 'waar' is en de andere 'vals' kwam ook ter sprake in de les over Pocahontas (zie kader). Hierin bestuderen leerlingen twee stukjes uit boeken die John Smith schreef over zijn gevangenneming door oorspronkelijke Amerikanen. Bij deze bronnen is het makkelijk om te denken: deze is juist en deze onjuist, maar het is in de opdracht juist belangrijk om naar de context waarin het geschreven werd te kijken en naar politieke en persoonlijke motieven van de auteur.

Historisch onderzoek

Op 17 januari 2022 verscheen in NRC het artikel 'Wie verraadde de familie Frank?' over het onderzoek van een internationaal onderzoeksteam naar deze zaak. De dag daarna volgde een kritische reactie van verschillende historici gespecialiseerd in de geschiedenis van de Holocaust. In beide ►

Portret van Pocahontas, naar een ouder portret door Simon van de Passe (1595-1647). Maker onbekend, na 1616. Collectie National Portrait Gallery, Washington.



Redde Pocahontas werkelijk het leven van John Smith?

In een van de bijeenkomsten van de PLG is een naar het Nederlands vertaalde opdracht gebruikt van de Stanford History Education Group (zie sheg.stanford.edu/history-lessons/pocahontas). Deze opdracht is gericht op groep 8 en gaat over de interactie tussen de eerste Britse kolonisten in de vestiging Jamestown met de in de buurt levende oorspronkelijke bewoners, de Powhatan. De PowerPoint, de bronnen en werkbladen zijn beschikbaar op de website van Kleio.

Om het onderzoek in de context van de vroege kolonisatie van de Verenigde Staten te plaatsen en deze te koppelen aan de Nederlandse geschiedenis, wordt eerst verteld over de Nederlandse vestiging in Nieuw Amsterdam, ongeveer 500 kilometer ten noorden van de Britse kolonie. Deze wordt pas zo'n vijftien jaar na de start van de Britse kolonie gesticht, maar het is wel in dezelfde periode en het ontdekken van de Nederlandse link met Noord-Amerika leidde tot nieuwsgierigheid en grotere betrokkenheid bij de leerlingen. In de les wordt de kaart *Novi Belgii* van Jansson Visscher uit 1655 gebruikt. Op de kaart staan de namen van de oorspronkelijke bevolkingsgroepen van het gebied, zoals de Mohikanen (ook wel de Lenape). De kaart toont ook twee tekeningen van dorpen en woningen van de Mohikanen, naar aanleiding waarvan besproken kan worden dat het beeld van 'indianen in een tipi' niet historisch correct is.

Een aantal jaar daarvoor speelt een beroemd verhaal dat de leerlingen waarschijnlijk zullen kennen van de Disneyfilm *Pocahontas*. In de film redt Pocahontas, de dochter van het stamhoofd van de Powhatan, de Engelse kolonist John Smith van de doodstraf. Het betreffende filmfragment wordt kort geïntroduceerd en getoond. De leerkracht vertelt dat zowel Pocahontas als John Smith echt bestaan hebben. Daarna wordt de vraag gesteld: Kan dit echt gebeurd zijn? Kunnen we erop vertrouwen dat een film het juiste verhaal vertelt? Hoe kunnen we het juiste verhaal achterhalen? Hoe weten we hoe dingen van vroeger gebeurd zijn? Je hoopt dat in ieder geval een paar leerlingen zullen weten dat er overblijfselen van vroeger zijn die kunnen helpen om te begrijpen wat er vroeger is gebeurd en dat je die kunt bestuderen. Antwoorden kunnen eventueel in een mindmap verzameld worden. Vervolgens wordt de centrale vraag voor het onderzoek door de leerlingen gesteld: Redde Pocahontas echt het leven van John Smith? Om de vraag te beantwoorden bestuderen de leerlingen twee historische bronnen en gebruiken een tijdlijn om de gebeurtenissen te plaatsen en te oriënteren in de tijd. Leerlingen worden gestimuleerd om ook de informatie uit de inleiding te gebruiken. Voor het analyseren van de bronnen zijn werkbladen beschikbaar.

artikelen wordt ingegaan op de methode van historisch onderzoek, afwegingen daarin en hoe je tot een onderbouwde conclusie komt. In de PLG-bijeenkomst van die week zijn deze artikelen gebruikt om inzicht te krijgen in hoe historici werken en wat stappen in historisch onderzoek zijn. In het eindinterview vertelden twee leerkrachten dat het specifiek deze oefening was geweest die ze had doen inzien hoe complex geschiedenis en historisch onderzoek is. Een deelnemer zei dat ze nog nooit zo over geschiedenis had nagedacht: 'Ik ben mij wel bewuster geworden van hoe alles opgeschreven is. Dat dat een onderzoek is geweest van iemand die dan bepaalde bewijzen daarvan heeft, maar ook door de artikelen die wij hebben gelezen die in het nieuws kwamen, bijvoorbeeld van Anne Frank, dat je denkt van ze kunnen dus wel op andere dingen komen. Je beeld wordt dan wel heel anders van de geschiedenis. Daar ben ik mij wel veel bewuster van geworden.'

'Leerlingen zijn gemotiveerd en begrijpen de materie beter; ze komen later terug op wat ze geleerd hebben en leggen ook relaties met de actualiteit'

Leerkrachten hebben gedurende het traject meerdere lessen(reeksen) ontwikkeld en in de eigen klas gegeven. Een voorbeeld van een zelfontworpen les voor groep 7 ging over de kinderkolonie in Veenhuizen waar tussen 1824 en 1859 ruim 8.500 wezen waren ondergebracht. De leerlingen kregen drie bronnen: twee teksten en een foto. Deze had de leerkracht gevonden op de website Historiek.nl en komen uit het boek *De kinderkolonie* van Wil Schackmann. De teksten zijn twee verhalen van kinderen die voor de tuchtraad moeten komen. De leerlingen bespraken waarom de twee meisjes uit de bronnen verschillend 'berecht' worden en welke deugden er belangrijk zijn voor de bestuurders van de veenkolonie. Daarna bedachten ze waarom deze waarden van belang zouden zijn op deze plek, op basis van wat ze eerder gehoord hebben over het doel van de kolonie.

Meer begrip en motivatie

Alle leerkrachten van de PLG gaven aan dat deze nieuwe manier van geschiedenis geven erg de moeite waard is, omdat leerlingen de materie veel beter begrijpen en echt gemotiveerd zijn. Ze komen later ook weer terug op wat ze hebben geleerd en leggen ook relaties met de actualiteit. Aandachtspunten volgens de leerkrachten, die zowel voor leerlingen in het po als het vo gelden, zijn:

- De bronnen moeten passen bij het taal- en ontwikkelingsniveau van de leerlingen.



De Jansson-Visscherkaart van Nieuw-Nederland, uitgave 1655. Links afbeeldingen van dorpen van oorspronkelijke bewoners. Onderin een afbeelding van de stad Nieuw Amsterdam. Linkerpagina: 't Fort Nieuw Amsterdam op de Manhatans, 1651. Collectie New York Public Library.

- Modelleer als leerkracht het stellen van historische vragen en het lezen en analyseren van bronnen.
- Gebruik een stappenplan en werkblad(en) bij de opdracht die leerlingen door het onderzoek heen begeleid.
- Begeleid de leerlingen tijdens het proces en bespreek de onderdelen van het onderzoekje klassikaal na, waarbij ook weer verdiepende vragen worden gesteld om leerlingen te stimuleren om te redeneren en argumenten uit de bronnen te halen. In de kennisbasis van de pabo staan drie pijlers centraal: historisch tijdsbesef, historische kennis en historisch redeneren. Deze pijlers in het pabo-curriculum staan in behoorlijk contrast met de praktijk in de basisschool. Kerndoel 51 benoemt het gebruik van eenvoudige historische bronnen, maar in de praktijk worden deze meer als illustratie gebruikt dan dat leerlingen er actief mee werken. Het nieuwe referentiekader Tijd, dat als advies geldt voor de nieuwe kerndoelenwerkgroep M&M, biedt meer mogelijkheden om leerlingen door middel van bronnenopdrachten en kleine onderzoekjes kennis te laten maken met historisch denken en redeneren.⁶ Pabostudenten zullen moeten worden voorbereid op het begeleiden van dergelijke lessen. Hiermee komt er meer cohesie in de geschiedeniscurricula van po, vo en lerarenopleidingen.

Het inzicht dat overtuigingen van leerkrachten ook in het basisonderwijs invloed hebben op hoe geschiedenis gegeven wordt, is belangrijk om met studenten te bespreken. Didactisch is het daarbij van belang dat er aandacht wordt besteed aan het leren stellen van goede (historische) vragen en studenten te laten oefenen met de criteria en denk- en werkwijzen om bronnen te bevragen en te evalueren. Daarnaast is ook het gebruiken van informatie uit bronnen om tot een onderbouwd antwoord op een vraag te komen belangrijk. En ten slotte moet er aandacht zijn voor de vraag hoe je als leerkracht (in opleiding) het werken met bronnen en het historisch redeneren in de klas kunt begeleiden en een stimulerende leeromgeving kunt scheppen waarin leerlingen onderzoeksen redeneervaardigheden kunnen ontwikkelen. ●

6 Werkgroep Referentiekader Tijd, *Ontwikkelingen in de tijd. Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader* (SLO 2022). www.slo.nl/@20483/ontwikkelingen-tijd

Verder lezen

Linda Levstik en Keith Barton, *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools* (Routledge 2023).

Lindsay Gibson en Carla Peck (2020). 'More than a methods course: Teaching preservice teachers to think historically', in Christopher Berg en Theodore Christou (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (Vol. 1) (Palgrave MacMillan 2020), 213-251.

Wanneer verhalen samenkomen

Omgaan met de zingevende functie van geschiedenis in de klas

Waarom zijn bepaalde historische onderwerpen gevoeliger dan andere? Welk beeld hebben leerlingen überhaupt van het verleden en wat betekent dat verleden voor hen? Onderzoek dat inzichten uit de geschiedenisdidactiek en -filosofie combineert met ideeën uit de empirische religiewetenschappen kan ons helpen daarin inzicht te krijgen.

Gijs Mushin van Gaans is vakdidacticus geschiedenis en levensbeschouwing, verbonden aan de Universiteit van Amsterdam en Fontys Lerarenopleiding Tilburg, en als buitenpromovendus verbonden aan de Universiteit van Amsterdam.

Ergens in 2017, na veertien jaar gewerkt te hebben als docent en docentenopleider geschiedenis, overwoog ik een carrièreswitch. Mede vanwege mijn – op dat moment – serieus geworden zenboeddhistische oefening, wilde ik mezelf dienstbaarder opstellen. Ik besloot daarom om een studie tot geestelijk verzorger te volgen. Vanuit die studie liep ik in het voorjaar van 2018 stage in een verzorgingshuis voor ouderen. Interessant genoeg kwam ik daar weer in aanraking met verhalen over het verleden, maar dan in de vorm van persoonlijke levensverhalen. Daarbij viel het mij op hoeveel betekenis mensen haalden uit die verhalen. Niet alleen hun identiteit, maar ook de reden waarom zij hun leven als zinvol ervoeren, werden uitgedrukt in verhalen die hun vroege jeugd, hun huwelijk, hun arbeidsleven en het leven van hun kinderen vaak op een samenhangende manier samenbrachten. Dat was soms ook nodig, aangezien deze mensen zich ervan bewust waren dat ze in hun laatste levensfase waren aanbeland.

Gevoelige onderwerpen

In dezelfde periode als mijn stage, kreeg de kwestie omtrent gevoelige geschiedenis steeds meer aandacht in het onderwijs. Niet alleen binnen het onderwijs zelf, maar ook in de maatschappij klonk steeds luider de vraag hoe gevoelige onderwerpen in het geschiedenisonderwijs besproken moesten worden. Eerder onderzoek toonde aan dat leerlingen van verschillende achtergronden anders aankijken tegen het verleden. Dit verschil kan mede worden verklaard op basis van de verhalen over het verleden die leerlingen buiten het klaslokaal horen. Daarbij blijken de verhalen die ze thuis meekrijgen van grote waarde te zijn. Leerlingen nemen overigens niet alles klakkeloos aan, maar verwerken alle beelden en verhalen die ze horen en zien vaak in een eigen verhaal. Dergelijke verhalen over het verleden helpen leerlingen betekenis te geven aan het leven. Hoe die betekenisvolle functie van verhalen concreet werkt, is nog niet duidelijk.

Mede op basis van de ervaringen die ik tijdens mijn stage heb opgedaan, maar ook door de inzichten uit het onderzoeksgebied van de geleefde religie, kwam bij mij de vraag op in hoeverre leerlingen in hun verhalen het verloop van de geschiedenis betekenisvol verbinden met wat theoloog Paul Tillich onze ‘ultieme zorg’ (*ultimate concern*) noemt: datgene wat ons ten diepste drijft.¹ Levensverhalen geven namelijk vooral betekenis aan het leven wanneer ze op een coherente wijze aansluiten bij die levensdoelen en dat wereldbeeld.² Er zijn goede redenen om aan te nemen dat verhalen over een gedeeld verleden een vergelijkbare functie kunnen vervullen als persoonlijke levensverhalen. Het belangrijkste verschil is wel dat in die eerste verhalen herinneringen worden geïntegreerd die niet door eigen ervaring zijn opgedaan en dat die herinneringen ook veel verder teruggaan in de tijd dan het eigen leven. Toch zou hier gesteld mogen worden dat verhalen over een groter, gedeeld verleden, betekenisvol zijn wanneer deze aansluiten bij hoe de verteller denkt dat de wereld in elkaar steekt en wat hij goed of fout vindt. Met andere woorden: wanneer het aansluit bij de *ultimate concerns*.

Fundamentele waarden en wereldbeelden

Juist omdat verschillende leerlingen verschillende betekenisvolle verhalen over het verleden hebben, is het interessant om te kijken of daar dan ook verschillende fundamentele waarden en wereldbeelden achter liggen. Inzicht in deze zingevende functie kan docenten helpen te begrijpen waarom leerlingen soms geraakt worden als onderwerpen op een bepaalde manier worden besproken. Mogelijk hebben zij niet alleen het idee dat een bepaald verhaal wordt genegeerd, maar ervaren ze een ontkenning voor een deel van die fundamentele waarden en wereldbeelden. Daarmee voelen ze zich mogelijk ook zelf tot op zekere hoogte miskend. Mede doordat de genoemde vraag mij zo intrigerende, kreeg ik weer lol in mijn rol als docentenopleider. Op deze manier kwamen mijn behoeftes



Romantisch	Het plot verhaalt over een verbetering of groei in de geschiedenis, maar de actoren van de significante in-group hebben weinig invloed daarop.
Ironisch	Het plot verhaalt over een verslechtering of neergang in de geschiedenis, maar de actoren van de significante in-group hebben weinig invloed daarop.
Tragisch	Het plot verhaalt over een verslechtering of neergang in de geschiedenis, maar de actoren van de significante in-group hebben veel invloed daarop.
Komisch	Het plot verhaalt over een verbetering of groei in de geschiedenis, maar de actoren van de significante in-group hebben veel invloed daarop.

Tabel 1. Soorten plots in levensverhalen (Westerhof en Bohlmeijer, 2010). Mensen vertellen een historisch verhaal vaak vanuit een wij-perspectief, als deel van de grotere sociale groep waar ze zichzelf toe rekenen. Belangrijke historische personages (actoren) worden dan beschouwd als onderdeel van die wij-groep (in-group).

aan een meer dienstbare carrière en mijn rol als docentopleider en vakdidacticus op een natuurlijke manier samen. Ik startte uiteindelijk een promotietraject om deze vraag gedegen te kunnen beantwoorden. Op deze manier hoop ik meer inzicht te krijgen in welke verhalen leerlingen construeren over een gedeeld verleden, hoe deze betekenisvol werken en of dat verschilt naar gelang leerlingen zichzelf anders identificeren op basis van zaken als afkomst, gender of andere sociale identiteiten. Mede door dit project raakte mijn toch al prille carrière als geestelijk verzorger op een dood spoor.

Drie dimensies

Historische verhalen, in hun betekenisvolle functie, combineren drie dimensies: die van de concrete historische inhoud, van het plot en van de verbinding met deze *ultimate concerns*. De eerste, inhoudelijke, dimensie verwijst naar de gebeurtenissen en personen die de verteller belangrijk genoeg acht om op te nemen in zijn verhaal. De dimensie van het plot speelt binnen de geschiedenisdidactiek een minder grote rol, maar is wel een thema binnen de geschiedfilosofie en literatuurwetenschap. Onder plot versta ik de rode draad die een verteller door de verschillende gebeurtenissen en personen heen rijgt, zodat er een verhaal met een begin, verloop en einde ontstaat. Het plot verbindt zodoende alle losse elementen zinvol met elkaar. Geschiedenis is immers meer dan een opsomming van feiten: het is een verhaal dat veranderingen onderkent en verklaart. De herinneringen aan concrete gebeurtenissen en personen worden pas geschiedenis als ze in een verhaal worden samengebracht door middel van een plot. Met name de Amerikaanse geschiedfilosoof Hayden White (1928-2018) had veel invloed op het denken over plots. Naar zijn mening gebruikten historici plots namelijk 'pre-kritisch', nog voordat ze überhaupt naar de bronnen hadden gekeken. Deze plots zaten op een of andere manier ingebakken in ons bewustzijn, sterk bepaald door de culturele context waarin we opgroeien. Anderen spreken in dit verband ook wel over narratieve sjablonen: een soort narratieve mal waarmee we de historische feiten op een voorspelbare manier sa-

menbrengen. Het gebruik van dergelijke narratieve sjablonen is ook buiten de historische wetenschap aannemelijk gemaakt. Een viertal van dergelijke plots wordt vaak onderscheiden (zie tabel 1). De laatste dimensie, de verwijzing naar de *ultimate concerns*, heeft noch binnen de geschiedenisdidactiek, noch binnen de geschiedfilosofie veel aandacht gehad. Binnen de praktische religiewetenschappen, specifiek de geestelijke zorg, des te meer, zij het vooral met betrekking tot persoonlijke levensverhalen. Deze zingevende dimensie is nauw verbonden met het plot. Dat plot geeft immers aan of de geschiedenis een vooruitgang laat zien of juist niet en hoeveel invloed de mens daarop heeft gehad. Die morele duiding van de geschiedenis (een voor- of achteruitgang) is weer gebaseerd op de fundamentele waarden en de invloed van de mens of van concrete sociale groepen op het mens- en wereldbeeld. Daarom kan worden gesteld dat de onderlinge samenhang van deze drie dimensies de zingevende kwaliteit van historische verhalen bepaalt.

Opzet pilotstudie

Mijn onderzoek probeert deze drie dimensies en hun onderlinge verband inzichtelijk te maken in de verhalen die middelbare scholieren

¹ Ammerman, N.T., *Sacred Stories, Spiritual Tribes. Finding Religion in Everyday Life* (Oxford University Press, 2014).

² Bruner, J., *Acts of Meaning* (Harvard University Press, 1990).

³ Van den Brink, G.J.M., *De Lage Landen en het hogere. Op zoek naar geestelijke beginselen in de hedendaagse maatschappij* (Amsterdam University Press, 2012).

Levensverhalen en *ultimate concerns*

Een jonge man – ergens in de twintig – besteedde altijd veel aandacht aan zijn fysieke gezondheid. Hij at gezond, sportte fanatiek, rookte en dronk niet of nauwelijks en had ook op andere gebieden aandacht voor zijn lichamelijke gesteldheid. Zijn ultieme levensdoel was een zo lang en gezond mogelijk leven, onder het motto 'Een gezonde geest in een gezond lichaam'. Een dergelijk levensdoel komt in de moderne westerse cultuur steeds meer voor en kan ook worden gezien als een belichaming van 'hogere waarden'.³ Het wordt ondersteund door een wereldbeeld waarin lichamelijke gezondheid voor een groot deel maakbaar is en daarmee afhankelijk van eigen keuzes. De jongen wordt besmet met COVID-19 en in het ziekenhuis opgenomen. Zelfs na ontslag blijft hij last houden van klachten. Het gezonde leven, dat voor hem een bron van zin was, kan hij niet meer leiden zoals hij dat gewend was. Om weer zin te ervaren, kan het hem helpen zich te herbezinnen op zijn ultieme levensdoelen, maar ook op zijn wereldbeeld.

hanteren over het verleden. Ter voorbereiding is een beperkte pilotstudie gedaan onder leraren in opleiding. Het doel van deze pilotstudie was tweeledig. Ten eerste wilde ik de door mij ontwikkelde aanpak voor het naar boven halen van de zingevende laag van de verhalen over het verleden testen. Ten tweede wilde ik verkennen in hoeverre de drie onderscheiden dimensies daadwerkelijk gebruikt kunnen worden om de verkregen gegevens te interpreteren.

In deze pilotstudie maakten vijf studenten van een lerarenopleiding een opdracht. Ze moesten een museumexpositie ontwerpen over de periode 1800-heden en daarin gebeurtenissen en personen opnemen die ze zelf significant achtten. Ook werd de studenten gevraagd te reflecteren op de lessen die we kunnen leren uit de geschiedenis en op ontwikkelingen in de toekomst. Ze kregen enkele voorbeelden van gebeurtenissen en personen, maar ze mochten ook jokers inzetten om eigen voorbeelden te gebruiken. Deze opdracht was vooral bedoeld om de eerstgenoemde dimensie inzichtelijk te maken. Tijdens de opdracht kregen de deelnemers de vraag om hardop te denken. Het maken van de opdracht werd opgenomen op video.



personen en gebeurtenissen in hun verhaal. Een student die zich identificeerde als nabestaande van slaafgemaakten, selecteerde bijvoorbeeld vrij bewust en snel het kaartje van Sojourner Truth, een vroege Amerikaanse burgerrechtenactiviste. Ook voorbeelden zoals de afschaffing van de slavernij werden op een vergelijkbare wijze gekozen, nog voordat er geprobeerd werd deze chronologisch te ordenen. Medestudenten met een minder expliciete sociale zelfidentificatie (het besef te horen bij een specifieke sociale groep) overdachten hun keuzes langer en kozen uiteindelijk voor meer algemeen bekende personen, zoals Napoleon Bonaparte. Tevens bleken respondenten met een duidelijke sociale zelfidentificatie meer eigen voorbeelden te integreren in hun verhaal, voorbeelden die niet vooraf gegeven waren. Andere respondenten gebruikten meer voorbeelden die tot de standaard lesstof gerekend konden worden, of die onlangs behandeld waren. Zij noemden bijvoorbeeld Hitler of Stalin. Deze voorbeelden waren vooraf niet gegeven, maar werden toch significant genoeg gevonden om op te nemen. Daarnaast kan worden opgemerkt dat alle betrokken studenten tijdens het maken van de opdracht een plot aanbrachten in hun expositie: de verschillende gekozen personen en gebeurtenissen werden hardop denkend samengebracht in een samenhangend verhaal. De twee studenten met een meer expliciet verwoorde sociale zelfidentificatie leken een plot te hanteren dat zij reeds voorafgaand aan de opdracht in meer of mindere mate hadden ontwikkeld. Zij selecteerden sneller voorbeelden voor de expositie en wisten deze tijdens het interview op een samenhangende wijze samen te brengen. Tijdens het interview dat met beide studenten is gedaan, werd duidelijk dat zij in



De andere twee dimensies werden besproken aan de hand van een interview, waarvoor, gezien de beperkte tijd, twee studenten apart van elkaar werden uitgenodigd. In dit open interview werd de expositie verder verkend. Daartoe werd aan de studenten gevraagd om de interviewer rond te leiden door hun museumexpositie. Waarom hebben ze deze voorbeelden gekozen? Waarom en hoe hangen ze samen? Daarbij werd doorgevraagd op het plot en de *ultimate concerns* van de respondenten. Van de interviews zijn audio-opnames gemaakt.

Resultaten pilotstudie

Gezien de beperkte omvang van deze pilotstudie zijn de inzichten die erin zijn opgedaan niet zomaar te generaliseren. Toch kunnen enkele observaties worden gedeeld. Allereerst bleken de exposities en de daarin verwoorde verhalen de drie verschillende dimensies te bevatten. De respondenten gebruikten wel andere historische

Boven: De Amerikaanse burgerrechtenactiviste Sojourner Truth, ca. 1870. Foto: Randall Studio.
Daaronder: Een door studenten ontworpen museumexpositie.



hun plot een duidelijk wereldbeeld en eigen waarden tot uitdrukking brachten. In beide gevallen was ongelijkheid en discriminatie een terugkerend historisch thema, terwijl beiden de waarden van gelijkheid en rechtvaardigheid benadrukten. Ze leken een voortdurende strijd voor emancipatie te herkennen in de aangegeven periode, een strijd waarin zij wel vooruitgang zagen. Hoewel gelijkwaardigheid tijdens het maken van de opdracht ook een thema in de plots van andere studenten bleek, zagen zij deze minder als de inzet van een voortdurende maatschappelijke strijd. Voor hen was een groeiende emancipatie van minderheids-groeperingen eerder een gevolg van democratiseringsprocessen en wetenschappelijke ontwikkelingen binnen de westerse maatschappijen als geheel. Je zou in deze groep studenten kunnen spreken van een bepaalde mate van multinarrativiteit: het bestaan van verschillende verhalen over het verleden die onderling verschillen in de gebeurtenissen en personen die significant worden geacht, de helderheid van het plot dat deze verhalen samenbrengt en de betekenis die eraan wordt ontleend.

Aanbevelingen voor docenten

Op basis van dit beperkte onderzoek stel ik een voorzichtige hypothese op: de controversiële aard van historische onderwerpen, ook in de klas, komt mede voort uit deze multinarrativiteit, waarbij de geschiedenis om andere wereldbeelden en waarden draait. Een docent die constructief om wil gaan met de diversiteit aan verhalen in de klas moet rekening houden met deze drie dimensies. Ik werk deze kort uit met enkele vragen die een docent kan stellen.

Allereerst is het de vraag welke historische gebeurtenissen en personen leerlingen zich herinneren. Geschiedisonderwijs speelt daarin zeker een grote rol, maar een mogelijk grotere rol spelen familieverhalen, de verhalen uit populaire media of zelfs computerspellen. Hierbij is een belangrijke vraag welke voorkennis je leerlingen meenemen over een bepaald onderwerp en hoe ze daarin verschillen. Ook maken leerlingen soms gebruik van media waar de docent niet bekend mee is.

Daarnaast is het de vraag of leerlingen een ontwikkeling zien. En als dat het geval is, welke ontwikkeling zien ze dan? Is de geschiedenis vooral een constante herhaling van verschillende soorten onderdrukkingen? Beschouwt men de eigen sociale groep als regelmatig slachtoffer van die onderdrukking of juist als held in de strijd voor gelijke rechten? Heeft de wetenschappelijke revolutie de wereld beter gemaakt en wordt verwacht dat die wetenschap de problemen van de toekomst op kan lossen (komisch plot)? Of hebben kapitalisme en industrialisatie de aarde onderhand onleefbaar gemaakt, waardoor we voor de toekomst moeten vrezzen (tragisch plot)? En hoeveel invloed hebben we als mens überhaupt op dit verloop? Ook in

de plots kunnen de verhalen van leerlingen sterk verschillen.

Als laatste zou de docent aandacht moeten hebben voor de morele duiding van dat verhaal en daarmee van de onderliggende waarden en wereldbeelden van de eigen leerlingen. Waar gaat het om? Beschouwt een leerling de wereld als maakbaar en ziet hij in het verleden voorbeelden van hoe de mens fundamentele waarden als rechtvaardigheid en veiligheid heeft weten te verwezenlijken? Of ziet een leerling vooral een patroon van steeds terugkerende onderdrukking van de eigen sociale groep, het regelmatig niet erkennen van haar fundamentele rechten, een onderdrukking waaraan die groep tot op zekere hoogte niks heeft kunnen doen? In dat laatste geval zal een leerling die onderdrukking graag erkend willen zien en mogelijk ook gevoeliger zijn voor andere vormen van onderdrukking in de wereld.

Aandacht voor deze multinarrativiteit is wat mij betreft een belangrijk onderdeel van het bepalen van een beginsituatie in een klas. Dat is lastig, zeker omdat leerlingen in hun verhalen verschillen. Sommige leerlingen hebben minder historische kennis en kunnen daardoor ook minder goed duidelijke ontwikkelingen in het verleden herkennen. Anderen zijn er meer mee bezig, waarschijnlijk doordat ze tegelijkertijd bezig zijn met de ontwikkeling van hun eigen sociale identiteit. Inzicht in deze verhalen en verschillen kan helpen te begrijpen welke mogelijkheden en uitdagingen je in een klas kunt verwachten.

Voor dit alles is er één voorwaarde: we moeten de eigen verhalen van onze leerlingen willen horen, hun eigen voorbeelden, hun eigen plots en met de betekenis die ze er zelf aan geven. Dat kan alleen als we ervan uitgaan dat je net zoveel verhalen over het verleden in je klas hebt zitten als dat je leerlingen hebt. Een complicerende factor daarbij is het gegeven dat leerlingen niet altijd in staat zijn die verhalen te vertellen. Juist omdat ze deels pre-kritisch zijn, zullen leerlingen ze niet vanzelf expliciet kunnen vertellen. ●

Verder lezen

Van den Brink, G., 'Vindplaatsen van het hogere', in *De Lage Landen en het hogere. De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan* (Amsterdam University Press, 2012), 477-518.

Van Gaans, G., 'De zingevende functie van historische verhalen van studenten', in *Dimensies. Tijdschrift voor didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken*, 6 (2023), 37-57.

Van Boxtel, C., Grever, M., en Klein, S., *Sensitive pasts. Questioning Heritage in Education* (Berghahn, 2016).

Paul, H., *Als het verleden trekt. Kernthema's in de geschiedfilosofie* (Boom uitgeverij, 2016).

Çankaya, S., *Tegen heldere verhalen. Over het belang van meerstemmigheid* (Comité 4 en 5 mei, 2022).

Ivo van de Wijdeven

Ivo van de Wijdeven studeerde geschiedenis aan de Radboud Universiteit en werkte daarna jarenlang als politiek analist bij het ministerie van Algemene Zaken. Inmiddels is hij auteur en biedt hij met zijn boeken, artikelen en podcasts een historische achtergrond bij hedendaagse ontwikkelingen. Met zijn boek *De macht van het verleden. Geschiedenis als politiek wapen* (2022) won hij in maart de Kleio Klasseprijs.¹

Daan van Leeuwen is hoofdredacteur van Kleio.

Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

Ik denk dat lange lijnen uit het verleden het heden beter begrijpelijk kunnen maken. De geschiedenis vormt ook een mooi contrast met de waan van de dag. Van historici wordt weleens gezegd dat zij te veel relativiseren, maar een blik die verder teruggaat dan de dag van gisteren kan veel verhelderen. In onze huidige informatiemaatschappij worden we continu blootgesteld aan een bombardement van informatie. Mening en feiten lopen door elkaar heen en worden soms uit propaganda-overwegingen verdraaid. Duidingen en analyses vertellen soms – bewust of onbewust – slechts het halve verhaal. Bredere historische kennis kan dat verhaal aanvullen en zo helpen de nieuwsbrij te schiften en sluwe propaganda en vage complottheorieën te ontmantelen.

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Hetgeen ik het belangrijkste vind, vloeit voort uit het nut dat ik geschiedenis toedicht: ik denk dat mensen niet zonder historische kennis en historisch besef kunnen. Door leerlingen essentiële kennis en vaardigheden aan te reiken, stoomt het geschiedenisonderwijs ze klaar voor de wereld. Hier in *Kleio* is dat *preaching to the choir*, maar je ziet gelukkig dat er – mede dankzij geschiedenisdocenten – een bredere maatschappelijke discussie op gang is gekomen over het nut en de noodzaak van de geschiedenis voor het leven.

Wat is de meest recente 'historische sensatie' die u heeft gehad?

Dat is alweer een hele tijd terug, tijdens een bezoek aan de Oekraïense spookstad Pripjat. De kernramp van Tsjernobyl in

1986 is een van mijn vroegste herinneringen aan een historische gebeurtenis. Een bezoek aan de 'vervreemdingszone' is echt een tijdreis naar de dagen van de Sovjet-Unie, al moet ik zeggen dat mijn hart gauw sneller gaat kloppen van sociaal-realistische mozaïeken. Het blijft vreemd dat de historische sensatie het sterkst is op dergelijke 'dark tourism'-bestemmingen.

Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

Kom en zie (Idi i smotri), de Russische anti-oorlogsfilm van Elem Klimov uit 1985, toont onverbiddelijk de verschrikkingen van het oostfront tijdens de Tweede Wereldoorlog. Wie zich een beeld wil vormen van hetgeen Timothy Snyder in zijn boek *De bloedlanden* beschrijft, kan niet zonder deze film. Wees gewaarschuwd: het is voer voor nachtmerries.

Welke historische studie of roman maakte de meeste indruk op u?

La Méditerranée et le Monde Méditerranéen à l'époque de Philippe II van Fernand Braudel. Het onderscheid dat de Franse historicus maakte tussen de korte 'politieke', middellange 'sociaaleconomische' en lange 'geografische' termijn was voor mij een hele nieuwe manier om naar de geschiedenis te kijken. Echt een eyeopener!

De Oekraïense spookstad Pripjat. Foto: Jorge Franganillo.



Als u morgen een historisch onderzoek zou mogen beginnen, wat zou dan het onderwerp zijn?

Ik speel al langer met de gedachte om iets te doen met historische grenzen of breuklijnen die er nu niet meer zijn, maar die nog wel doorwerken in het heden. Een goed voorbeeld is het beroemde en beruchte kaartje waarop je in de Poolse verkiezingsuitslagen de grenzen van het Russische Rijk, het Duitse Keizerrijk en Oostenrijk-Hongarije terugziet. Maar er zijn nog veel meer gevallen. Nu *De macht van het verleden* alweer een tijdje in de winkel ligt, moet ik maar weer eens aan de bel trekken bij mijn uitgever!



Kunt u een historische persoon die op u lijkt aanwijken of een met wie u uzelf zou durven vergelijken?

Moeilijke vraag. Het streven van de negentiende-eeuwse Duitse historicus Leopold von Ranke naar objectieve geschiedschrijving – of zoals hij zelf zei: ‘bloss sagen, wie es eigentlich gewesen’ – vind ik absoluut nastrevenswaardig. Als je dat niet doet, kom je al gauw in schimmig vaarwater terecht. Von Ranke is ook een van de vaders van bronnenkritiek. Maar ik zou me niet met hem durven vergelijken!



Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?

Het gigantische standbeeld *Het moederland roept* in Volgograd ter nagedachtenis aan de Slag bij Stalingrad. Het is het centrum van een – het moet gezegd – indrukwekkend herinneringscomplex, dat fysiek duidelijk maakt hoe groot het belang van de Tweede Wereldoorlog nog steeds is in Rusland. En dus impliciet ook waarom Poetins lezing van de geschiedenis én zijn daaruit gedestilleerde toekomstvisie een vruchtbare voedingsbodem vinden in Rusland.

Kunt u zich nog veel herinneren van de geschiedenislessen toen u jong was?

Geschiedenis was mijn lievelingsvak op de middelbare school! Alleen het lokaal al. Dat was met al die historische kaarten fantastisch voor een atlasgek zoals ik. En zoals het cliché wil, had ik ook een docent die geweldig kon vertellen. Nu ik er 25 jaar later op terugkijk, zie ik dat dat ook kwam doordat hij zich niet helemaal blindstaarde op de examenstof. Hij vertelde ook over dingen waarvan hij het belangrijk vond dat zijn leerlingen het wisten. Wekelijks hoogtepunt was een nieuwsquiz over belangwekkende actuele gebeurtenissen. Wellicht is daar in dat lokaal het zaadje voor mijn fascinatie voor de lange lijnen achter de actualiteit gelegd.

Welke historische periode spreekt u het meest aan?

Van jongs af aan ben ik gefascineerd door de Koude Oorlog,

die in mijn vroege jeugd nog volop woedde. Ik vond het mysterieus dat er aan de andere kant van het IJzeren Gordijn een compleet andere wereld leek te liggen. Later ging ik vooral op zoek naar antwoord op de vraag: waarom was de wereld in twee blokken verdeeld? De lange lijnen dus, al denk ik wel dat de ontwikkelingen in de twintigste eeuw grotere invloed hebben op het heden dan die van duizend jaar terug. Ook al beweren machthebbers als Poetin en Xi Jinping tegenwoordig in hun visie op het verleden iets heel anders. Dat vind ik ook fascinerend: het gebruik van de geschiedenis voor politiek gewin.

Welke ‘actuele geschiedenis’ zal er over twintig jaar onderwezen worden in de geschiedenisles?

De Britse historicus A.J.P. Taylor zei al dat voorspellen moeilijk is, vooral als het om de toekomst gaat. Maar laat ik toch een poging wagen. Over twintig jaar zal in onze geschiedenisboeken staan dat Europa in de relatief onbezorgde periode 1989-2022 heel even vrijaf kreeg van de geschiedenis. Conflictten speelden zich voornamelijk af aan de randen van het continent, dat zich dankzij Amerikaanse rugdekking kon ontwikkelen tot een veilig en welvarend blok. Maar de ontwikkelingen aan de rafelranden van Europa stonden niet stil én hadden een lange voorgeschiedenis. De Russische agressie was geen nieuw fenomeen, ook al werden we pas in 2022 ruw wakker geschud. ●

Boven: Het standbeeld *Het moederland roept* in Volgograd. **Foto:** Arne Müseler. **Links:** Leopold von Ranke. **Schilderij uit 1875 door Adolf Jebens, naar een schilderij door Julius Schrader, 1868.** Märkisches Museum, Berlijn.

■ Lees ook de interviews met de andere drie voor de Kleio Klasseprijs genomineerde auteurs op vgnkleio.nl.

De prehistorie anno 2023

Vensterplaten met eigentijdse visie op het verleden

Veel mensen herkennen de weergave van de hunebedbouwers zoals te zien is op de schoolplaat gemaakt door Johan Herman Isings. Deze afbeelding wordt al bijna 65 jaar gebruikt in het onderwijs en het is een van de visuele hulpstukken in het venster 'hunebedden' in de Canon van Nederland. Maar sinds 1959 is er veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de hunebedbouwers. Tijd voor een nieuwe vensterplaat.



Riemke Scharff is archeoloog met een specialisatie in publieks-archeologie en hoofd communicatie bij het Hunebedcentrum in Borger.

Boven: Op de schoolplaat van Isings is het dagelijks leven in een nederzetting van de trechterbekercultuur in beeld gebracht. Gemaakt door Johan Herman Isings in 1959.

Eind jaren vijftig, toen Isings zijn plaat tekende, was er al een gedegen wetenschappelijke basis over de hunebedbouwers beschikbaar, voortkomend uit archeologische opgravingen van onder andere hunebedden. Zo zijn de herkenbare trechterbekers – waar de officiële archeologische benaming trechterbekercultuur van is afgeleid – en andere gebruiksvoorwerpen op de schoolplaat bijvoorbeeld niet veranderd. Misschien is dat ook wel de reden dat de afbeelding zo lang in gebruik is gebleven. Sinds 1959 is er echter meer wetenschappelijk onderzoek gedaan en dit geeft een mooie aanvulling op de informatie die Isings ter beschikking stond. Daarnaast verandert er een hoop in 65 jaar tijd, ook buiten de wetenschap. De afbeelding van Isings is gemaakt in een andere tijdgeest, met andere normen en waarden. De noodzaak om te vernieuwen is eigenlijk pas echt in de afgelopen jaren ontstaan. De archeologie als wetenschap ontwikkelt zich in een sneltreinvaart met de komst van nieuwe technieken, waaronder de opkomst van *ancient DNA*-onderzoek (aDNA). Dankzij die methode zijn er onder andere nieuwe theorieën gevormd over beweegpatronen van mensen in de prehistorie en hun uiterlijke ken-

merken.¹ Het aDNA geeft veel nieuwe inzichten in het archeologische onderzoek naar materiële en culturele aspecten. Het was de aanleiding voor het Hunebedcentrum in Borger en het Groninger Instituut voor Archeologie van de Rijksuniversiteit Groningen om de handen ineen te slaan en samen nieuwe (onderwijs)vensterplaten te maken. Mensen kunnen op deze manier kennismaken met een groot gedeelte van de Nederlandse prehistorie, op basis van wat we anno 2023 weten.

Gekleurde blik op het verleden

Het heden is altijd van invloed op de blik naar het verleden. Dat is nu zo, en in de tijd van Isings was dit niet anders. Er waren toen andere sociale normen en waarden dan nu, en dat is terug te zien in de keuzes die toen gemaakt zijn in de afbeelding. Op de schoolplaat van Isings zijn gespierde mannen te zien. Ze maken zich klaar voor de jacht. De vrouwen staan op een andere plek en houden zich bezig met het maken van aardewerk en textiel. Deze verdeling van taken op basis van biologisch geslacht, waarbij vaak onderscheid wordt gemaakt tussen eten verzamelen en bereiden en jagen, is een diepgeworteld beeld van het verleden bij het algemene publiek. Dat is niet gek, aangezien er in de archeologie al heel erg lang uitspraken worden gedaan over de koppeling van voorwerpen uit graven – en de daarmee geassocieerde activiteiten – aan een geslacht of gender. In het licht van de huidige maatschappelijke debatten komt er nu meer aandacht voor onderzoek naar de rolverdeling in prehistorische gezinnen, wat heeft geleid tot aanwijzingen die eerdere conclusies over dit onderwerp soms tegenspreken.² De opkomst van aDNA-onderzoek in de archeologie heeft de afgelopen jaren voor flink wat opschudding gezorgd. Het zijn dit soort moderne technieken die het mogelijk maken om een uitspraak te doen over biologisch geslacht, wat in sommige gevallen niet overeen blijkt te komen met het eerder aan materiële cultuur geassocieerde geslacht of gender. Daarnaast is het dankzij deze methode mogelijk om op basis van skeletresten uitspraken te doen over migratie en uiterlijk.

Verloop project

Het project loopt nog tot medio 2024. Na afronding worden de vensterplaten opgenomen in de Canon van Nederland, zodat het onderwijs een beeld krijgt van de steentijd zoals we dat vandaag de dag door wetenschappelijk onderzoek kennen. Daarnaast gaat het Hunebedcentrum de vensterplaten via eigen kanalen voor hetzelfde doeleinde gebruiken en ook beschikbaar stellen aan bezoekers en geïnteresseerden. Het Groninger Instituut voor Archeologie heeft aangegeven dat de vensterplaten kunnen dienen als hulpstuk om archeologiestudenten kennis te laten maken met het visualiseren van archeologische wetenschappelijke informatie en de dilemma's die daarmee gepaard gaan. Tussentijdse updates zullen verschijnen op het digitale platform van het Hunebedcentrum: hunebednieuwscafe.nl.

Nieuwe inzichten in beeld

De hunebedbouwers op Isings' schoolplaat zijn allemaal blond. Die invulling is gebaseerd op een aanname die zijn weg vond naar vele reconstruc-ties en afbeeldingen. Dankzij aDNA-onderzoek kon worden vastgesteld dat de hunebedbouwers oorspronkelijk hier zijn gekomen via een mi-gratiestroom uit de regio Anatolië (het huidige Zuidoost-Turkije). Tevens bleek uit datzelfde type onderzoek dat deze mensen een olijfkleurige huidskleur hadden, met donkerder haar dan het beeld dat eerder werd geschetst. Niet alleen de hunebedbouwers zagen er anders uit, ook de jagers-verzamelaars hadden andere uiterlijke kenmerken (donkere huid met blauwe ogen) dan eerder werd gedacht en getoond.³ In 2021 maakte het Hunebedcentrum daarom een nieuwe reeks beeldma-teriaal met fotograaf Frank Wiersema over de prehistorie, om zo een accurater beeld te geven op basis van de nieuwe wetenschappelijke inzichten.⁴

Op dit moment staat de archeologie aan het begin van een archeologische wetenschappelijke revolutie die zal leiden tot nog meer nieuwe informatie. Toch blijven er beperkingen en informatielacunes die niet kunnen worden ingevuld. Bij het maken van een visualisatie van het verleden zullen er altijd zaken blijven waar misschien geen, weinig of indirect bewijs voor is. Organische materialen blijven bijvoorbeeld vaak slecht bewaard, waar-door kleding, houten gereedschap en skeletten minder vaak teruggevonden worden dan bijvoor-beeld vuursteen en aardewerk. In Drenthe blijft op de zandgronden van het Hondsruggebied dit organische materiaal slecht tot niet bewaard. Daardoor hebben wij uit dit gebied geen skeletres-ten of kleding van hunebedbouwers als informa-tiebron. In dit geval wordt er gekeken naar infor-matie die wel beschikbaar is, bijvoorbeeld door te kijken naar grondstoffen, kennis of voorbeelden uit gelijktijdige culturen of naburige landen en regio's. De trechterbekercultuur, waar de hunebed-bouwers onderdeel van uitmaakten, strekte zich uit over een groot deel van Noordwest-Europa. Zo kunnen we beeldelementen toevoegen die aannemelijker zijn. Naast organische materialen ►

¹ Posth, C., Yu, H., Ghalichi, A., et al., 'Paleogenomics of Upper Palaeolithic to Neolithic European hunter-gatherers' (*Nature* 615, 2023, 117-126).

² Zoetbrood, N., 'Die Vikingstrijder blijkt een vrouw: moderne technieken werpen nieuw licht op rolverdeling' (*Volkskrant*, 2023, 17 maart).

³ Keulemans, M., 'Eerste moderne mens op Nederlandse bodem had zwarte huidskleur en blauwe ogen' (*Volkskrant*, 2023, 2 maart).

⁴ Wiersema, F., 'Foto's die het verleden tot leven brengen door Frank Wiersema: een update' (hunebednieuwscafe.nl, 2021, 16 november).



Boven: Inmiddels verouderde verbeelding van hunebedbouwers gemaakt door Frank Wiersema, 2016.

Links: Vernieuwde verbeelding van hunebedbouwers gemaakt door Frank Wiersema, 2021.



S Kok, R., 'De spiegel van de archeologie laat ons zien waar we écht vandaan komen' (*Trouw*, 2023, 22 maart).

is er nog een categorie die moeilijk kan worden gereconstrueerd: gedrag. Archeologen weten van de prehistorie over het algemeen niet hoe mensen zich voelden en welke normen en waarden er heersten. Ook zaken als welke haardracht mensen hadden, of ze zichzelf beschilderd hadden, of ze tatoeages hadden, of ze attributen droegen en welke rituelen ze uitvoerden zijn onbekend.

Visualisatie is nodig

Waarschijnlijk zijn er veel archeologen die het visualiseren van het verleden daarom lastig vinden. Je kunt immers door eerdergenoemde redenen nooit alles 'correct' visualiseren. Toch is voor de meeste mensen die visualisatie essentieel om informatie over het verleden tot zich te nemen, anders blijft het te abstract. Binnen het Hunebedcentrum kom je op verschillende plekken visualisaties tegen van het verleden, in de vorm van afbeeldingen, maar vooral in de vorm van huizen en graven uit verschillende perioden. Juist de mogelijkheid om zelf door de reconstructie van een prehistorische boerderij te lopen, zorgt ervoor dat het verhaal je meer raakt en dat je meer onthoudt dan wanneer er alleen een tekst of object zonder

Onder: De ijzertijd-boerderij die in het Oertijdpark van het Hunebedcentrum staat. Foto: Hunebedcentrum.

Literatuur

Keulemans, M., 'Eerste moderne mens op Nederlandse bodem had zwarte huidskleur en blauwe ogen' (*Volkskrant*, 2023, 2 maart). tinyurl.com/KVKK232023

Kok, R., 'De spiegel van de archeologie laat ons zien waar we écht vandaan komen' (*Trouw*, 2023, 22 maart). tinyurl.com/KTK2232023

Krause, J. en Trappe, T., *De reis van onze genen. Onze geschiedenis en die van onze voorouders* (Nieuw Amsterdam, 2020).

Posth, C., Yu, H., Ghalichi, A., et al., 'Paleogenomics of Upper Palaeolithic to Neolithic European hunter-gatherers' (*Nature* 615, 2023, 117-126).

Wiersema, F., 'Foto's die het verleden tot leven brengen door Frank Wiersema: een update' (*Hunebednieuwscafe.nl*, 2021, 16 november). tinyurl.com/KHBNC2021

Zoetbrood, N., 'Die Vikingstrijder blijkt een vrouw: moderne technieken werpen nieuw licht op rolverdeling' (*Volkskrant*, 2023, 17 maart). tinyurl.com/KVKZ1732023

context wordt getoond. Bij het vensterplatenproject is een van de doelen om mensen aan te zetten tot nadenken over de betekenis van vondsten en de interpretaties die daaruit voortkomen. Door deze vensterplaten komen mensen in aanraking met het vakgebied van de archeologen en de dilemma's waar de wetenschappers tegenaan lopen. Net zoals Isings destijds keuzes heeft gemaakt om bepaalde zaken op een bepaalde manier in te vullen, wordt dat ook gedaan bij de vensterplaten die in dit project worden gerealiseerd. Het maken van die keuzes moet niet te licht worden behandeld. Archeologie werd en wordt overal ter wereld gebruikt – en misbruikt – om een bepaalde visie te onderbouwen. Het maken van keuzes met betrekking tot de visualisatie van het verleden moet dan ook sterk worden afgewogen in het huidige maatschappelijke debat en ook ethisch verantwoord zijn.⁵ Zeker wanneer het om beladen onderwerpen gaat, zoals huidskleur en migratie. Maar het biedt ook kansen. Met de keuzes die in dit project worden gemaakt voor de nieuwe vensterplaten wijken we af van het veilige en wellicht herkenbare plaatje dat veelal van het verleden wordt of werd geschetst. We willen mensen een verrassend beeld tonen, om hen zich vervolgens te laten verwonderen over het verleden. Daarin zoeken we bewust het grijze gebied op bij onderwerpen waar geen (eenduidig) archeologisch bewijs voor is. Er wordt getoond hoe het geweest zou kunnen zijn. Dit koppelen we aan een verdiepende laag, gebaseerd op de wetenschap. Wij willen dat de vensterplaten voor het voortgezet onderwijs ook een middel worden om op basis van het verleden met elkaar in gesprek te gaan over actuele thema's. Daarmee hopen wij dat dit doorwerkt in een creatieve en verruimende blik op het heden en de toekomst.

Project met multimediale vensterplaten

In het project worden vier multimediale en interactieve vensterplaten over de prehistorie gemaakt. Er komen vensterplaten over verschillende tijdsperiodes. Daarmee wordt niet alleen de schoolplaat over hunebedbouwers vervangen, maar ook het lesaanbod voor het onderwijs uitgebreid. Daarnaast geeft deze aanpak de mogelijkheid om



Vier vensters over de prehistorie

De eerste vensterplaat toont de jagers-verzamelaars uit de middensteentijd. Hoewel de eerste moderne mensen al meer dan 10.000 jaar geleden in Nederland rondtrokken, wordt gefocust op het Canonvenster over Trijntje. Deze vrouwelijke jager-verzamelaar, die ongeveer 7.500 jaar geleden begraven werd, is sinds 2020 het eerste venstericoon in de Canon. Het volgende Canonvenster is dat van de hunebedbouwers. De initiatiefnemers van het vensterplatenproject willen echter ook licht schijnen op de overgangsfase tussen de twee periodes. De tweede plaat stipt daarom de periode van de Swifterbantcultuur aan (vernoemd naar het gelijknamige dorp in Flevoland, waar de eerste vondsten zijn gedaan), tussen 7.000 tot 5.400 jaar geleden.

De derde plaat zal de oude schoolplaat van Isings vervangen. In de Canon wordt het beeld gebruikt om leerlingen kennis te laten maken met de eerste boeren. In Noord-Nederland kennen we de hunebedbouwers (onderdeel van de trechterbekercultuur) die zich 5.000 jaar geleden vestigden in die regio. In Zuid-Nederland spreken we in dit Canonvenster over de bandkeramiekers die zich al 7.000 jaar geleden vestigden in Limburg.

Hoewel de steentijd daarna bijna aan zijn einde kwam en er in heel Nederland boerengemeenschappen waren, is er een nieuwe reden om ook aandacht te schenken aan deze periode. Door archeologen wordt deze periode ook wel de enkelgrafcultuur genoemd. In deze periode vond een derde migratiegolf plaats vanuit de steppenregio, het huidige Oost-Europa.

continuïteit en veranderingen te laten zien door de tijd heen. Zowel op het gebied van technische ontwikkelingen van de mens, als veranderingen in het landschap.

Op dit moment bevindt het project zich in een fase waarbij er vooral onderzoek wordt gedaan naar de meest recente wetenschappelijke inzichten. De Groningse tekenaar Roelof Wijtsma gaat op basis daarvan de vensterplaten maken. Wijtsma is gespecialiseerd in het maken van historische en realistisch getekende avonturenstrips voor jongeren. De vensterplaten worden interactief, zodat de kijker zelf op onderzoek uit kan gaan. Voor het digitaliseringsproces is Buro KLEI uit Leeuwarden ingeschakeld. Door afbeeldingen aan te klikken kom je uit bij nieuwe informatie die in verschillende vormen wordt gepresenteerd. Hierbij zijn drie kennisdoelgroepen als uitgangspunt genomen: de 'snackers', de 'ondiepe gravers' en de 'diepgravers'. Snackers zijn mensen die algemene informatie willen. Ze vinden het onderwerp interessant,



Schets van een hunebedbouwer door Roelof Wijtsma, gemaakt voorafgaand aan het project *Steentijd Anno Nu*.

maar willen niet al te diep op de materie ingaan. Ze kijken naar een spannende film, spelen games, volgen nieuws op Facebook, struinen wat door een museum, lopen wat door de omgeving, lezen niet al te veel tekst en willen vooral wat doen in de vorm van kleine activiteiten, spellen en dergelijke. Dit is verreweg de grootste groep.

De ondiepe gravers zijn mensen die oprecht geïnteresseerd zijn in het onderwerp. Ze lezen boeken, gaan naar exposities en lezen alle teksten, willen alles zien en volgen websites waar extra informatie te halen valt. Ze gaan vaak naar lezingen en doen mee aan workshops.

De diepgravers zijn zeer geïnteresseerde mensen. Ze volgen wetenschappelijk nieuws, lezen specialistische boeken, gaan naar lezingen, volgen cursussen en doen onderzoek.

Iedere doelgroep krijgt een eigen laag met informatie, maar iedereen is vrij om zelf te schakelen tussen deze kennislagen. Voor de snackers wordt laagdrempelige informatie getoond, soms in de vorm van een (animatie)filmpje, een strip of een foto met korte of zonder tekst. Voor de ondiepe gravers komt er meer informatie met links naar andere websites en algemene artikelen. Voor de diepgravers komt er per verhaallijn een link naar achterliggende wetenschappelijke artikelen. De vensterplaten worden daarmee schatkamers vol verhalen met allerlei nieuwe inzichten. Omdat de vensterplaten een digitale toepassing zijn, is het mogelijk om verhalen te wijzigen wanneer er nieuwe onderzoeken en inzichten worden gepubliceerd. Zo blijft het verleden levend en dynamisch. ●

Historisch denken bevorderen in het Vlaamse geschiedenisonderwijs

Ontwerp van het lespakket 'dekolonisatie na 1945'

In het hedendaagse Vlaamse geschiedenisonderwijs staat 'historisch denken' centraal. Een vaardigheid die niet alleen voor leerlingen ingewikkeld is om te ontwikkelen, maar ook voor docenten om over te brengen. Om goed in kaart te brengen hoe het historisch denken van leerlingen bevordert kan worden en hoe docenten hierbij te ondersteunen is het lespakket 'dekolonisatie na 1945' ontwikkeld.

Marjolein Wilke is gepromoveerd op het bevorderen van historisch denken in het voortgezet onderwijs. **Fien Depaep** is hoogleraar aan het Centrum voor Instructiepsychologie en Technologie van de KU Leuven. **Karel Van Nieuwenhuyse** is hoofddocent van de Educatieve master Cultuurwetenschappen aan de KU Leuven.

Figuur 1. Historisch denken in de vernieuwde Vlaamse minimumdoelen.

In het Vlaamse geschiedenisonderwijs ligt sinds 2019 de focus op historisch denken, wat lijkt op het 'historisch redeneren' in het Nederlandse geschiedenisonderwijs.¹ Historisch denken combineert *knowing history* (kennis van het verleden) met *doing history* (inzicht in de werkwijze van historici). Dit gebeurt via vier bouwstenen die nauw met elkaar verbonden zijn (zie figuur 1).² Historisch denken start bij het stellen van historische vragen. Leerlingen situeren deze vragen eerst in tijd, ruimte en samenleving (historisch referentiekader). Vervolgens formuleren ze antwoorden op hun vragen door kritisch te kijken naar historische bronnen en het toepassen van historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren en contextualiseren. Door dit te doen krijgen leerlingen meer historische kennis en inzicht in het interpretatieve en geconstrueerde karakter van

geschiedenis. Dat inzicht zorgt ervoor dat leerlingen in staat zijn om te reflecteren op de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst.³ Historisch denken bevorderen is een uitdaging. Onderzoek toont aan dat docenten lang niet altijd even vertrouwd zijn met het concept en ook niet altijd weten hoe ze het hun leerlingen het beste kunnen bijbrengen.⁴ Om docenten hierbij te ondersteunen en het historisch denken bij leerlingen te bevorderen is daarom een lespakket ontwikkeld over dekolonisatie na 1945. Daarbij is nauw samengewerkt met (vakdidactische) historici, onderwijskundigen, ervaren docenten en lerarenopleiders. Uit een voor- en nameting aan de hand van (essay)vragen blijkt dat leerlingen inderdaad gebaat zijn bij het lespakket, het bevordert hun historisch denken. Daarnaast wordt het lespakket ook positief geëvalueerd door docenten. Hoewel het materiaal misschien wat uitdagend is voor de leerlingen, zijn ze enthousiast over het gebruik van expliciete instructie en de uitgewerkte opdrachten. Door de onderliggende ontwerpprincipes en hun vertaling naar de praktijk bloot te leggen, kan het materiaal van het ontworpen lespakket een blauwdruk vormen voor de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal dat het historisch denken van leerlingen bevordert.

Zes ontwerpprincipes

Uit de vakdidactische literatuur zijn zes ontwerpprincipes geselecteerd om een lespakket te ontwikkelen dat historisch denken bevordert. Het **eerste ontwerpprincipes** is de aansluiting bij recente historiografische inzichten. Academische historiografie is steeds in beweging en brengt zo nieuwe perspectieven, inzichten en interpretaties naar voren. Die vinden echter niet automatisch hun weg naar het geschiedenisonderwijs. Dat terwijl historisch denken pas verantwoord gebeurt





Lestips

Bij het ontwikkelen van opdrachten is onderzoekend leren een krachtig instrument om historisch denken bij leerlingen te bevorderen. Probeer bij het ontwikkelen ervan rekening te houden met het volgende:

- Vermijd enkel beschrijvende vragen en kies bijvoorbeeld voor een evaluatieve vraag als hoofdvraag.
- Leid de hoofdvraag goed in. Zorg dat leerlingen over de nodige achtergrondinformatie beschikken en wek de interesse van leerlingen op. Dat kan bijvoorbeeld door een onderwerp te kiezen dat betekenisvol is voor leerlingen.
- Maak een doordachte selectie van bronnen. Zorg dat leerlingen geen eenduidig antwoord kunnen geven op de hoofdvraag zodat ze aangezet worden om de bronnen kritisch tegen elkaar af te wegen om tot een antwoord te komen.
- Zorg voor variatie in de bronnen, zowel qua type (primair, secundair, visueel, tekstueel, etc.), inhoud (verschillende antwoorden op de historische vraag, verschillende perspectieven, etc.) en waarde van de bronnen (meer/minder betrouwbaar en/of representatief).
- Zorg voor voldoende context bij de bronnen zodat leerlingen de waarde ervan kunnen inschatten: wie was de auteur, wanneer kwam de bron tot stand, in welke maatschappelijke context gebeurde dat, waarom en voor wie werd de bron gemaakt, etc.

als het is gebaseerd op betrouwbare inzichten in het verleden. Het **tweede ontwerpprincipie** is een integrale benadering van historisch denken met gecombineerde aandacht voor *knowing* en *doing history*. Vakdidactische literatuur benadrukt de intrinsieke verwevenheid van *knowing* en *doing history* binnen historisch denken.⁵ *Knowing history* omvat feitelijke kennis over belangrijke personen, ontwikkelingen en fenomenen in het verleden. *Doing history* omvat metahistorische en praktische kennis. Denk bijvoorbeeld aan de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen. Zo krijgen leerlingen een idee hoe historici kennis van het verleden construeren. Het **derde ontwerpprincipie** is het ondersteunen van leerlingen richting meer zelfstandigheid. Het onderwijskundige *model of cognitive apprenticeship* is hier geschikt voor.⁶ De docent demonstreert eerst vakspecifieke vaardigheden of taken. Vervolgens coacht de docent de leerlingen terwijl ze taken uitvoeren die erop gericht zijn deze vaardigheden in te oefenen. Via ondersteunende materialen en vragen krijgen leerlingen de nodige hulp bij het uitvoeren van (onderdelen van) deze taken. Door de ondersteunende materialen geleidelijk af te bouwen, worden leerlingen steeds zelfstan-

- Is er historische consensus over de hoofdvraag, zorg dan dat uit de bronnen blijkt. Vermijd dat leerlingen onterecht het idee krijgen dat alle historische kennis ter discussie staat en geschiedenis niet meer is dan louter een mening.
- Houd rekening met de gevoeligheid van het onderwerp van de opdracht. Vakdidactici waarschuwen dat leerlingen het mogelijk moeilijker vinden om verschillende perspectieven te bestuderen over onderwerpen die voor hen gevoelig liggen.
- Zorg voor de juiste omkadering. Opdrachten onderzoekend leren zijn vooral nuttig in combinatie met expliciete instructie en wanneer de ondersteuning is afgestemd op wat de leerlingen nodig hebben. Het is mogelijk om te variëren in het type ondersteuning (gericht op het analyseren van de bronnen, op het formuleren van een onderbouwd antwoord, etc.) en de mate waarin ondersteuning geboden wordt (bijvoorbeeld: een schrijfkader vs. algemene schrijftips). Concrete voorbeelden hiervan zijn beschikbaar in het lespakket dat online beschikbaar is.
- Zorg voor een terugkoppeling na afloop van de opdracht. Gebruik bijvoorbeeld het beoordelingsschema om feedback te geven op het eindproduct of om de leerlingen feedback aan elkaar te laten geven. Hiervoor is een vereenvoudigde versie van het schema gemaakt die beschikbaar is op de website. Ook een klassikale nabespreking van de opdracht is aanbevolen.

diger. Het **vierde ontwerpprincipie** is onderzoekend leren. Het *model of cognitive apprenticeship* beschrijft niet alleen hoe complexe vaardigheden verworven kunnen worden, maar ook welke soort opdrachten daar geschikt voor zijn, namelijk authentieke opdrachten. Voor geschiedenisonderwijs zijn dat bijvoorbeeld opdrachten gericht op onderzoekend leren. Daarin geven leerlingen een onderbouwd antwoord op een historische vraag, op basis van een kritische analyse van historische bronnen. Vooral evaluatieve vragen zijn geschikt voor dit soort opdrachten, omdat ze leerlingen – in tegenstelling tot bijvoorbeeld beschrijvende vragen – aanzetten om bronnen kritisch met elkaar te vergelijken en tegen elkaar af te wegen.⁷ Het **vijfde ontwerpprincipie** is expliciete instructie. Bij expliciete instructie benoemt de docent relevante metahistorische en praktische kennis expliciet en licht deze ook toe. Op die manier worden onderliggende concepten en denkwijzen zichtbaar voor de leerlingen. Een docent kan bijvoorbeeld stilstaan bij de betekenis van causaliteit, het onderscheid tussen incidentele en structurele oorzaken en de manier waarop historici oorzaak-gevolgverbanden (niet) leggen. Zo kunnen leerlingen deze inzichten ook op andere ►

¹ Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications', in Scott A. Metzger en Lauren McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Wiley-Blackwell, 2018), 149-176.

² Harry Havekes, Peter Arno-Coppen, Johan Luttenberg en Carla van Boxtel, 'Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11 (1), 2012, 72-93.

³ Karel Van Nieuwenhuysse, 'From knowing the national past to doing history. History (teacher) education in Flanders since 1918', in Christopher Berg en Theodore. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (Palgrave Macmillan, 2020), 355-386.

⁴ Marjolein Wilke en Fien Depaep, 'Teachers and historical thinking. An exploration of the relationship between conceptualization, beliefs and instructional practices among Flemish history teachers', *International Journal for History and Social Sciences Education*, 4, 2019, 101-135.

⁵ Peter Lee, 'Putting principles into practice: Understanding history', in M. Suzanne Donovan en John D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (The National Academies Press, 2005), 31-77.

⁶ Alan Collins, John Brown en Ann Holum, 'Cognitive apprenticeship: Making thinking visible', *American Educator*, 6 (11), 1991, 1-18.

⁷ Carla van Boxtel, Michiel Voet en Gerhard Stoel, 'Inquiry learning in history', in Ravit Golan Duncan en Clark Chinn (Eds.), *International Handbook of Inquiry and Learning* (Routledge, 2021), 149-176.

Tabel 1. Lespakket
'dekolonisatie na 1945'.

LESONDERWERP EN CENTRALE HISTORISCHE VRAAGSTELLING	DIDACTISCHE AANPAK
<p>Oorzaken en verloop van dekolonisatie in Brits-Indië Hoofdvraag: Wie draagt de meeste verantwoordelijkheid voor de onafhankelijkheid van India en Pakistan?</p>	<p>Docenten demonstreren het proces van het beantwoorden van een historische vraag op basis van bronnen. Ze geven expliciete instructie over multiperspectiviteit, het evalueren van de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen, bronnenconfrontatie, en het onderbouwen van een historische beeldvorming met argumenten en bewijs.</p>
<p>De dekolonisatie van Belgisch-Congo Hoofdvraag: Wie draagt de meeste verantwoordelijkheid voor de onafhankelijkheid van Congo?</p>	<p>Leerlingen werken in groepjes aan de opdracht onderzoekend leren, geholpen door ondersteunende materialen. Docenten coachen leerlingen en geven expliciete instructie over representativiteit van bronnen. Ze bespreken de opdracht onderzoekend leren via een klasdiscussie.</p>
<p>De Belgische collectieve herinnering aan de koloniale periode Hoofdvraag: Hoe evolueerde de beeldvorming over de koloniale periode in de periode 1945-heden in Belgische en Vlaamse leerboeken geschiedenis en hoe speelde de veranderende context daarin een rol?</p>	<p>Leerlingen evalueren de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen. Docenten geven expliciete instructie over verschillende aspecten van multiperspectiviteit en het interpretatieve en geconstrueerde karakter van historische kennis.</p>
<p>Het Israëliësch-Palestijns conflict Hoofdvraag: In hoeverre ligt de Balfour-verklaring uit 1917 aan de basis van het Israëliësch-Palestijns conflict? (Zie online lesmateriaal.)</p>	<p>Leerlingen vergelijken verschillende perspectieven en evalueren de betrouwbaarheid van bronnen. Ze oefenen op het construeren van een onderbouwde historische beeldvorming, op basis van bewijs uit bronnen. Docenten leiden klasdiscussies en voorzien expliciete instructie over de historische redeneerwijzen historisch contextualiseren vs. presentisme en causaal redeneren.</p>
<p>Parallele case-study: De Rwandese genocide en de verdeling van Brits-Indië Hoofdvraag: In welke mate konden de negatieve gevolgen van de snelle onafhankelijkheid en de <i>Partition</i> in 1947 voorzien worden door de betrokken Britse en lokale Zuid-Aziatische leiders? Hoofdvraag: In welke mate was de uitbraak van een genocide in Rwanda in 1994 een voorspelbaar en vermijdbaar gevolg van de terugtrekking van de VN-troepen?</p>	<p>Leerlingen werken in groep aan een opdracht onderzoekend leren, geholpen door ondersteunende materialen. Docenten coachen leerlingen tijdens de opdracht onderzoekend leren en geven feedback op het eindproduct.</p>
<p>Postkoloniale verhoudingen tussen voormalige kolonies en 'het Westen' Hoofdvraag: Welke aspecten van continuïteit en verandering (breuk) zijn er te onderscheiden in de verhouding tussen voormalige kolonies en het Westen, na de politieke onafhankelijkheid van de voormalige kolonies na 1945?</p>	<p>Leerlingen evalueren de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen en het onderbouwen van een historische beeldvorming. Docenten geven expliciete instructie over de historische redeneerwijze continuïteit en verandering.</p>
<p>Migratie naar (West-)Europa na 1945 Hoofdvraag: Hoe evolueerde de migratie naar (West-)Europa na 1945?</p>	<p>Leerlingen evalueren de betrouwbaarheid van bronnen.</p>
<p>Migratie en integratie Hoofdvraag: Wat was de voornaamste oorzaak van integratieproblemen bij immigranten in België in de jaren 1970-1990?</p>	<p>Leerlingen werken in groep aan een opdracht onderzoekend leren. Docenten coachen leerlingen en leiden een klasdiscussie over de opdracht onderzoekend leren.</p>



historische fenomenen toepassen. In het *model of cognitive apprenticeship* speelt expliciete instructie een belangrijke rol. Ook wordt het in de vakdidactische literatuur genoemd als een belangrijk principe om historisch denken bij leerlingen te bevorderen.⁸ Het **zesde en laatste ontwerpprincipe** is interactie. Het *model of cognitive apprenticeship* benadrukt dat leerlingen aangemoedigd moeten worden om hun kennis en redeneerwijzen onder woorden te brengen en te toetsen bij anderen. Dit kan bijvoorbeeld door interactie in te bouwen in de les. De vakdidactische literatuur benadrukt specifiek het belang van interactie tussen leerlingen, bijvoorbeeld via groepswork. Ook klas-sikale discussies begeleid door de docent worden aanbevolen.⁹

Van ontwerpprincipes naar lespakket

De zes ontwerpprincipes zijn vertaald naar een lespakket over dekolonisatie na 1945 voor zeventien- en achttienjarige leerlingen algemene vorming (vergelijkbaar met het Nederlandse vwo). Het doel van het lespakket is om het historisch denken van leerlingen te bevorderen. Om docenten zo goed mogelijk te ondersteunen bij het overbrengen van deze vaardigheid bestaat het lespakket uit een uitgebreide handleiding voor docenten en begeleidend materiaal voor leerlingen, zoals een lestekst en bronnenbundel. Tabel 1 geeft een overzicht van de verschillende lessen. De ontwerpprincipes zijn op verschillende manieren ingebed in het lespakket. Zo is er gekozen voor 'dekolonisatie na 1945', omdat het veel aandacht krijgt in het Nederlandstalig geschiedenis-onderwijs in België en de kans biedt om recente historiografische ontwikkelingen te integreren (ontwerpprincipe 1). Om aansluiting te vinden bij recente historiografische ontwikkelingen is

gebruik gemaakt van academische literatuur over postkoloniaal en dekoloniaal denken. Deze denkstromingen gaan in tegen een eurocentrische benadering van het verleden en vragen aandacht voor standplaatsgebondenheid en de verschillende perspectieven die daarmee gepaard gaan. Ze brengen ervaringen voor het voetlicht van maatschappelijk gemarginaliseerde en door historici vaak onderbelichte groepen. Het lespakket bevat daarnaast verschillende opdrachten waarin onderzoekend leren (ontwerpprincipe 4) centraal staat. Er wordt dan gewerkt vanuit een evaluatieve historische vraag, bijvoorbeeld: 'In welke mate was de uitbraak van een genocide in Rwanda in 1994 een voorspelbaar en vermijdbaar gevolg van de terugtrekking van de VN-troepen?' De bronnen die leerlingen krijgen geven tegenstrijdige antwoorden op de vraag en variëren in perspectief en betrouwbaarheid. Leerlingen moeten de betrouwbaarheid van deze bronnen vergelijken en kritisch evalueren om een antwoord op de historische vraag te formuleren.

Om leerlingen te ondersteunen bij het verwerven van deze vaardigheden (ontwerpprincipe 3), is het *model of cognitive apprenticeship* toegepast. Bij de eerste opdracht onderzoekend leren demonstreert de docent de verschillende stappen van de kritische bronnenanalyse en het formuleren van een antwoord. In de lessen daarna gaan leerlingen zelf aan de slag, terwijl de docent hen begeleidt. Voor elk onderdeel van de opdrachten zijn ondersteunende materialen ontwikkeld (zie figuur 2 voor een voorbeeld) die de leerlingen helpen bij het leren van een (nieuwe) vaardigheid: het evalueren van de betrouwbaarheid van bronnen, het vergelijken van bronnen, het formuleren van een onderbouwd antwoord, enzovoort. Deze ondersteunende materialen zijn gebaseerd op voorbeelden uit eerder

⁸ Zie bijvoorbeeld: Avishag Reisman, 'Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools', *Cognition and Instruction*, 30 (1), 2012, 86-112; Gerhard Stoel, Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history', *Journal of Curriculum Studies*, 47 (1), 2015, 49-76.

⁹ Idem.

Figuur 2. Voorbeeld van ondersteunend materiaal voor bronnen-analyse en -vergelijking

BRON	BRUIKBAARHEID	BETROUWBAARHEID	PERSPECTIEF EN REPRESENTATIVITEIT	KRITISCHE BRONNEN VERGELIJKEN
	Wat zegt deze bron over de gevolgen van de beslissing? Welke argumenten gebruikt de bron?	Hoe betrouwbaar is deze bron om de onderzoeksvraag te beantwoorden? Denk hierbij aan de volgende elementen: auteur, doel(publiek), waar en wanneer, maatschappelijke context, informatie.	Welke perspectief geeft de bron weer? In hoeverre is het perspectief van deze bron breedgedragen? Vertegenwoordigt de bron een grotere groep?	Zijn er andere bronnen die het standpunt van deze bron ondersteunen of net weerleggen?
Bron 1: Nehru				
Bron 2: Jinnah				
Bron 3: Mountbatten				
Bron 4: Wolpert				

CRITERIUM	ONVOLDOENDE	BIJNA VOLDOENDE	VOLDOENDE	GOED TOT UITSTEKEND
Evalueren van de waarde van de bronnen (betrouwbaarheid en/of representativiteit)	De waarde van de bronnen wordt niet geëvalueerd. Er is geen aandacht voor relevante elementen die de betrouwbaarheid/representativiteit van bronnen kunnen beïnvloeden (auteur, waar en wanneer, context, etc.).	Er is oppervlakkige aandacht voor de evaluatie van de waarde van bronnen (betrouwbaarheid/representativiteit). Dit gebeurt enkel op een oppervlakkige manier (louter vermelden van relevante elementen, zonder evaluatie van de waarde ervan). Of: dit gebeurt op een inaccurate manier.	Er is beperkte aandacht voor de evaluatie van de waarde van bronnen (betrouwbaarheid/representativiteit). Dit wordt slechts bij één bron gekoppeld aan een evaluatie van de waarde van de bronnen. En: de evaluatie van de betrouwbaarheid van de bronnen is overwegend accuraat.	Er is veel aandacht voor de evaluatie van de waarde van bronnen (betrouwbaarheid/representativiteit). Dit wordt bij meerdere bronnen gekoppeld aan de evaluatie van de betrouwbaarheid van bronnen. En: de evaluatie van de waarde van de bronnen is accuraat.

Figuur 3. Beheersingsniveaus voor het evaluatiecriterium 'evalueren van de waarde van bronnen' in een opdracht onderzoekend leren waarin leerlingen meerdere bronnen kritisch analyseren en vergelijken.

¹⁰ Zie bijvoorbeeld: Chauncey Monte-Sano, Susan De La Paz en Mark Felton, *Reading, thinking, and writing about history: teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6-12* (Teachers College Press, 2014).

onderzoek en bieden geleidelijk aan steeds minder ondersteuning.¹⁰ Ook is er een beoordelings-schema beschikbaar voor leerlingen om feedback op elkaar te geven (zie figuur 3).

Verder speelt expliciete instructie (ontwerpprincipe 5) een belangrijke rol in het lespakket. In de eerste les geeft de docent expliciete instructie over de concepten betrouwbaarheid, bronnenvergelijking en de praktische kennis die hieraan verbonden is. In de overige lessen is onder andere expliciete instructie over de representativiteit van bronnen en historische redeneerwijzen, zoals causaal redeneren of continuïteit en verandering analyseren. Door leerlingen in groepen aan de opdrachten te laten werken is er automatisch interactie (ontwerpprincipe 6). Via klassikale gesprekken worden de bevindingen van de leerlingen daarna besproken. Zo kan de docent feedback geven en

vragen stellen en bestaat de gelegenheid om het denken van leerlingen naar een hoger niveau te tillen. Daarnaast zijn klassikale gesprekken een mooi middel om relevante metahistorische kennis te herhalen en praktische kennis toe te passen. Tot slot komen in het lespakket alle bouwstenen van historisch denken aan bod en is er in elke les aandacht voor *knowing* en *doing history* (ontwerpprincipe 2). Hoewel het zwaartepunt in sommige lessen bij een van beide aspecten ligt, worden beide steeds met elkaar verweven. Lessen waarin *knowing history* centraal staat bieden leerlingen essentiële feitelijke kennis die zij nodig hebben in de opdrachten onderzoekend leren. Deze lessen integreren ook aspecten van *doing history*: korte bronnenopdrachten of expliciete instructie over metahistorische en praktische kennis (zie tabel 1). Een van de lessen biedt bijvoorbeeld een overzicht van de postkoloniale verhoudingen op onder meer politiek en economisch vlak. Deze verhoudingen worden bestudeerd door de lens van continuïteit en verandering, waar de leerlingen eerder expliciete instructie over hebben gehad. In lessen waarin onderzoekend leren centraal staat, ligt de nadruk op praktische kennis, maar doen leerlingen natuurlijk ook feitelijke kennis op. In les 2 maken leerlingen bijvoorbeeld een opdracht over de rol van verschillende mensen in het onafhankelijkheidsproces. Door het bestuderen van bronnen en het beantwoorden van de vraag verwerven leerlingen inzicht in Belgische en Congolese visies op de onafhankelijkheid en op het verloop van het onafhankelijkheidsproces. De zes ontwerpprincipes zijn naadloos verweven in het lespakket en zorgen ervoor dat leerlingen historisch denken oefenen en hier beter in worden. Ontwerp een soortgelijke les over een thema dat aansluit in jouw klas om zo het historisch denken van je eigen leerlingen te bevorderen. Zolang je de zes ontwerpprincipes en de tips uit het kader aanhoudt, zit je altijd goed! ●

Verder lezen

Enrico Castro Montes, Idesbald Goddeeris, Magaly Rodríguez García, Janne Schreurs, Karel Van Nieuwenhuysse en Marjolein Wilke, *Dekolonisering in verleden en heden. Postkoloniale en subalterne perspectieven voor geschiedenisonderwijs* (Universitaire Pers Leuven, 2023).

Marjolein Wilke, Fien Depaeppe en Karel Van Nieuwenhuysse, 'Fostering democratic citizenship through historical thinking? A cluster randomized controlled intervention study', *Contemporary Educational Psychology*, 71, 2022, 102-115.

Marjolein Wilke, Fien Depaeppe en Karel Van Nieuwenhuysse, 'Historisch denken bevorderen bij leerlingen in het secundair geschiedenisonderwijs. Een interventie-onderzoek naar disciplinaire en burgerschapseffecten in Vlaanderen', *Dimensies*, 6, 2023, 6-36. tinyurl.com/5n7r8c6k

- Het lespakket 'dekolonisatie na 1945' is beschikbaar via tinyurl.com/3r8bj69n.
- Concrete voorbeelden voor ondersteunende materialen bij opdrachten onderzoekend leren zijn beschikbaar op de webpagina *Disciplinary Literacy Tools Structure, a Process for Inquiry and Argument Writing* van de University of Michigan. readingrewrite.umich.edu/tools-structure

Hof van Nederland decor van Landelijke GeschiedenisQuiz

De Landelijke GeschiedenisQuiz is gewonnen door scholieren uit Apeldoorn. De finale vond plaats in het toepasselijke decor van museum Hof van Nederland. Een verslag door de organisatoren.

We kijken terug op de achtste editie van de Landelijke GeschiedenisQuiz, op 14 maart in het Hof van Nederland in Dordrecht. Vijftieng scholen uit het hele land deden mee aan de voorronde, de twee beste leerlingen van elke school mochten naar Dordrecht komen voor de finale. Deze leerlingen werden verwelkomd in Hof van Nederland, waar zij een introductie kregen op het museum en de film over de Eerste Vrije Statenvergadering keken. Hierna volgde een rondleiding door het stadscentrum en kregen de leerlingen gelegenheid om zelf door het museum te lopen om zich extra goed voor te bereiden op de quiz.

Rik van der Linden, wethouder Cultuur in Dordrecht, opende 's middags de finale van de Landelijke GeschiedenisQuiz. Na drie rondes – afgewisseld met drie tussenrondes met muziekvragen – wonnen Thomas en Andrew van het Gymnasium Apeldoorn deze finale. Mart en Jiddo van het Willem Lodewijk Gymnasium uit Groningen eindigden op de tweede plaats, gevolgd door Tijmen en Sjofar van het Laurens Lyceum uit Rotterdam. Het Jacob-Roelandslyceum – onze school – nam twee deelnemende teams mee, zij eindigden op de zevende en achtste plaats. De keuze voor Hof van Nederland is met een



reden gemaakt. In 1572 werd 't Hof van groot belang voor onze vrijheid, omdat daar de Eerste Vrije Statenvergadering plaatsvond. Nu is het een museum dat laat zien hoe we in Nederland omgaan met onze vrijheden, vroeger en nu. Je reist terug in de tijd: vanuit de actualiteit van vandaag, langs belangrijke historische mijlpalen, naar waar het begon. Het museum is een aanrader, zeker voor geschiedenisleerlingen. In de onderwijsprogramma's van Hof van Nederland ligt de focus op burgerschap, telkens met een verbinding tussen geschiedenis en actualiteit. ●

Suzanne van Andel-van Gompel en **Orla Murphy** zijn beiden docent geschiedenis aan het Jacob-Roelandslyceum in Boxtel en organiseren de Landelijke GeschiedenisQuiz.

Boven: De nummers een, twee en drie van de Landelijke GeschiedenisQuiz 2022-2023.



Een ronde door het museum als extra voorbereiding op de quiz.

Breek de gestolde narratieven

Een genderinclusieve schoolboektekst

Hoe schrijf je een genderinclusieve schoolboektekst? Annemiek Houwen onderzocht deze vraag nadat uit haar analyse van schoolboeken bleek dat zowel kwalitatieve als kwantitatieve representatie van vrouwen ver ondermaats was.

Annemiek Houwen is geschiedenisdocent aan het Drachtster Lyceum en promovenda aan de Universiteit van Amsterdam.

Groepsportret van de bestuurders van de Algemeene Nederlandse Naaistersbond onder wie Sientje Prijes, Roosje Vos (derde van rechts) en Caroline Prijes, 1898. Collectie Joods Cultureel Kwartier. Rechterpagina: Op 23 januari 1970 verbranden leden van de actiegroep Dolle Mina voor het standbeeld van Wilhelmina Drucker ('Dolle Mina') een korset. Nationaal Archief/Collectie Spaarnestad/ANP/Jacques Klok.

In het kader van mijn promotieonderzoek analyseerde ik geschiedenis­schoolboeken voor de bovenbouw vwo.¹ Ik onderzocht welke verhalen er verteld worden over de ontwikkeling van de Nederlandse democratie en rechtsstaat. Mijn bevindingen sluiten aan bij een van de conclusies uit de dissertatie van Tina van der Vlies.² Zij toonde aan dat de auteurs van geschiedenis­schoolboeken meestal een traditioneel narratief hanteren dat berust op enkele standaardverhalen. In de teksten in deze boeken staan daardoor meestal dominante normen en waarden, waarvan men aanneemt dat er maatschappelijke overeenstemming over is. Ondertussen verandert de samenleving en zullen uiteindelijk de narratieven mee moeten bewegen.

Historische ontwikkelingen begrijpen

Diverse historici en didactici wijzen op het belang van een multiperspectieve en genderinclusieve benadering van historische ontwikkelingen.³ Zij benadrukken dat zicht krijgen op de ervaringen en de rol van verschillende historische groepen en personen belangrijk is om historische ontwikkelingen te begrijpen. Mario Carretero en Floor van Alphen betogen onder meer dat de dominante verhalen in de schoolboeken de historische kennis van leerlingen 'framen' en nieuwe historische inzichten in de weg kunnen staan. De bekende narratieven zijn krachtig en worden keer op keer

herhaald en doorverteld. Leerlingen en docenten komen daardoor logischerwijze niet makkelijk los van deze verhalen. Carretero en Van Alphen stellen dat het daarom belangrijk is goed na te denken over de vraag welke narratieven in de geschiedenisles en in de schoolboeken worden verteld en wie daarin de handelende betrokkenen zijn.⁴ Dit geldt uiteraard voor alle 'gestolde' narratieven én voor alle sociale analytische categorieën, waaronder gender, klasse en etniciteit, maar ook seksualiteit en religie.

Een conclusie uit mijn proefschrift is dat in de door mij geanalyseerde schoolboekteksten over politieke geschiedenis het aantal vrouwen dat genoemd wordt zeer beperkt is. De vrouwen die wel worden beschreven, waren koninginnen of leverden uitzonderlijke prestaties. Daarnaast zijn vrouwen geïsoleerd in de tekst opgenomen, door ze te plaatsen in kaderteksten of in subparagrafen. Deze conclusies zijn niet nieuw. In de jaren zeventig en tachtig werden ze ook al getrokken. Kennelijk is er met deze onderzoeken weinig gedaan. Daarom wilde ik na mijn analyses weten of het mogelijk is om een genderinclusieve schoolboektekst te schrijven rondom het thema 'de ontwikkeling van de Nederlandse staat en democratie'. In een tekst met aandacht voor andere perspectieven, meer aandacht voor maatschappelijke stromingen, vakbonden en verenigingen kunnen andere groepen dan mannen zichtbaarder worden. Uit de literatuur over gender en politiek blijkt dat de gehanteerde definitie van politiek cruciaal is voor in- en uitsluiting van andere groepen dan mannen uit de elite. In plaats van me te beperken tot de institutionele politiek, waarin alleen mannen voorkomen, heb ik in mijn alternatieve schoolboektekst maatschappelijke en politieke organisaties beschreven die het streven naar algemeen kiesrecht op de agenda zetten.

Ontwerpprincipes

Om te onderzoeken of het schrijven van een genderinclusieve schoolboektekst mogelijk is, stelde ik zeven ontwerp­pregels op, waarmee ik een schoolboektekst schreef.

- **Vat politiek breder op dan instituties, parlement en politieke partijen.**

Dat kun je doen door meer aandacht te hebben





open

voor verenigingen en bewegingen in de samenleving. Op die manier ontstaat er meer ruimte voor een verhaal over vrouwen én mannen. De leerlingen moeten een beeld krijgen van die bewegingen. Om de tekst inhoudelijk niet te overladen, ligt de focus op de strijd voor het algemeen kiesrecht in Nederland. Voor deze nieuwe tekst is politiek dan ook gedefinieerd als parlement en regering in samenspel met de maatschappelijke, sociale en religieuze organisaties die een rol speelden bij de totstandkoming van het algemeen kiesrecht. Politiek omvat dus meer dan alleen de kiesrechtstrijd. Ook organisaties van vrouwen, arbeiders en confessionelen in allerlei verenigingen – bijvoorbeeld voor alcoholbestrijding, armoedebestrijding en betere woonomstandigheden – vallen hieronder, omdat deze allemaal een appel deden op de politieke en maatschappelijke verenigingen. Kortom, een inclusieve tekst eist aandacht op voor een breed scala aan maatschappelijke bewegingen. Voor al deze bewegingen geldt dat zij in nauw verband stonden met internationale organisaties.

- **Beschrijf vrouwen en ook andere groepen niet als homogene groepen.**

Vrouwen, burgers of arbeiders worden meestal als homogene categorieën opgevoerd, terwijl er binnen zulke groepen grote onderlinge verschillen bestonden. Deze verschillen moeten worden benoemd voor een meer genuanceerde weergave van het verleden.

- **Integreer vrouwen in het lopende verhaal.**

Uit mijn studie bleek dat de beperkte ruimte die vrouwen in de tekst krijgen vaak ook nog apart staat van de rest van het verhaal. Bijvoorbeeld in een subparagraaf of kadertekst. Dit draagt niet bij aan een inclusievere tekst.

- **Laat de agency van vrouwen en mannen zien.**

Het bleek dat vrouwen over het algemeen passief worden beschreven. Voor een inclusieve tekst is het belangrijk om continue aandacht te hebben voor actief handelende en zelfstandig denkende vrouwen en mannen.

- **Geef evenwichtige kwantitatieve aandacht aan vrouwen en mannen.**

Hiermee bedoel ik het vaker opnemen van individuele vrouwen en van vrouwen als een groep, waardoor de verhouding tussen de genoemde en beschreven vrouwen en mannen gelijkwaardiger wordt.

- **Vermijd stereotiepe beschrijvingen van vrouwen en mannen.**

In de geanalyseerde schoolboeken komen vrouwen bijvoorbeeld vooral voor als koninginnen, maar die zijn niet representatief voor vrouwen in het algemeen. Of vrouwen worden alleen in



de rol van echtgenote, dochter of moeder beschreven. Vrouwen met bijzondere prestaties zijn uitzonderingen op de regel en zorgen juist voor de onzichtbaarheid van andere vrouwen. Vrouwen worden daarnaast in schoolboeken vaker met hun voornaam benoemd, terwijl mannen met initialen of alleen met hun achternaam worden aangeduid.

- **Geef aandacht aan gender in relatie tot de beschreven maatschappelijke ontwikkelingen.**

Om de genderverhoudingen goed te beschrijven en te integreren in de tekst is een bredere context van het verhaal belangrijk. In meer recent historisch werk wordt aandacht aan opvattingen over vrouwelijkheid en mannelijkheid geschonken, maar in de meeste geschiedenisboekjes worden deze opvattingen en verhoudingen niet of in een aparte subparagraaf besproken, waardoor er eerder sprake is van isolatie van de positie van vrouwen.

Ervaringen van experts

Na het schrijven van een genderinclusieve schoolboektekst heb ik deze tekst en de ontwerpprincipes voorgelegd aan zes historici. Aan zes vakdidactici en zes docenten heb ik naast de tekst en de ontwerpprincipes ook vragen over lesmogelijkheden voorgelegd. De uitkomsten van de verschillende groepen heb ik geanalyseerd en vergeleken. Op basis hiervan kon ik meerdere conclusies trekken.

De historici waren positief over onder andere de integratie in het verhaal van Roosje Vos ▶

1 Annemiek Houwen, *Ja, dit kan zo niet langer! Beeldvorming, kritisch analyseren en genderverhoudingen in de bovenbouw van het voortgezet geschiedenisonderwijs*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam, 2023.

2 Tina van der Vlies, *Echoing events: The perpetuation of national narratives in English and Dutch history textbooks, 1920-2010*. Erasmus University Rotterdam, 2019.

3 Mario Carretero en Floor van Alphen, 'Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented', *Cognition and instruction* 32 (3) (2014), 290-312, 290; Van der Vlies, *Echoing events*; M. Kropman, *Shifting lenses. Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam, 2021.

4 Carretero & Van Alphen, 'Do master narratives change among high school students?'

(zie kader) en de specifieke aandacht voor (de achtergrond van) vrouwen. Sommige experts wilden meer vrouwen in de tekst en vrouwen meer op de voorgrond plaatsen. De ontwerpprincipes werden als vanzelfsprekend beschouwd voor een genderinclusieve benadering en men vond die over het algemeen goed toegepast. Inhoudelijk vond de helft van de vakdidactici en docenten dat het thema goed was uitgewerkt door verschillende verenigingen en personen op te voeren, zoals past in het concept 'politieke cultuur'. Wel betwijfelde de meerderheid van de vakdidactici en docenten of leerlingen de bredere omschrijving van het begrip politiek wel voldoende zouden begrijpen.



Mannen en vrouwen aan het werk in de Sphinxfabriek in Maastricht, begin twintigste eeuw. Sociaal Historisch Centrum Limburg.

Op het toekennen van *agency* aan vrouwen en mannen werd in het algemeen positief gereageerd. Vrouwen en mannen met een actieve politieke rol worden opgevoerd en daarmee lijkt dit ontwerp-principe goed geïmplementeerd.

Naast positieve punten zagen experts ook nadelen aan een dergelijke tekst. De verwijzing naar stereotiepe beschrijvingen bij zowel vrouwen als mannen in de ontwerpprincipes riep veel vragen op en was lastig te beoordelen. Er kwamen veel vragen over wat onder stereotiepe beschrijvingen wordt verstaan. Dit vraagt dus om een nadere toelichting. Een andere belangrijke constatering is dat het kiezen voor andere perspectieven ervoor zorgt dat er ook perspectieven kunnen wegvallen. Het kiezen van een perspectief zal altijd gevolgen hebben voor de ruimte voor andere perspectieven. Hier blijkt weerstand tegen en dat toont de moeilijkheid van de praktische uitvoering van multiperspectiviteit.

Tot slot waren er reacties op het ontwerp-principe over evenwichtige aandacht voor mannen en vrouwen en het ontwerp-principe over het beschrijven van genderverhoudingen in relatie tot maatschappelijke ontwikkelingen. Acht van de elf vakdidactici en docenten vonden de verhoudingen in de tekst redelijk evenwichtig. Niettemin twijfelden enkele van hen of er toch niet meer

Een genderinclusieve tekst

Een fragment uit de tekst 'Op naar het algemeen kiesrecht in 1919', geschreven aan de hand van de ontwerpprincipes voor meer genderinclusieve schoolboekteksten.

Maatschappelijke verenigingen en vakverenigingen

Vanaf de jaren '60 van de negentiende eeuw werden er verschillende arbeidersverenigingen of vakbonden opgericht om de arbeids- en leefomstandigheden van de leden te beschermen en verbeteren. De eerste vakbond werd in 1866 opgericht: de Algemeene Nederlandsche Typografen Bond (ANTB), een vakbond voor drukkers die een groep hooggeschoolde arbeiders vormde. Ook arbeiders in andere beroepen organiseerden zich in deze periode, vaak lokaal, maar de krachten werden steeds meer gebundeld. De meubelmaker Bernardus Heldt richtte in 1871 het Algemeen Nederlandsche Werklieden-Verbond (ANVV) op, dat een spreekbuis werd voor de sociaalliberalen. De bond bepleitte meer overheidsingrijpen en onderscheidde zich zo van de socialisten, die afschaffing van het particuliere eigendom wensten. Vakverenigingen streefden ook naar betere scholingsmogelijkheden voor hun leden. Een voorbeeld was Roosje Vos (1860-1932), een thuisnaaister, die in 1897 de Naaistersbond oprichtte. Deze bond zette naaischolen op voor meisjes uit de arbeidersklasse. Als voorzitter van de Naaistersbond toonde Vos aan dat vrouwen op hun eigen benen konden staan. Haar vakbondsactiviteiten hadden echter een nadelig effect op haar loopbaan: Vos werd meerdere malen ontslagen en kwam steeds moeilijker aan een baan.

mannen in de tekst hoorden, omdat eind negentiende eeuw nu eenmaal meer mannen dan vrouwen de publieke ruimte innamen. Samengevat vroegen drie van de zes vakdidactici zich af of er sprake was van 'presentisme', door meer aandacht voor vrouwen (en arbeiders) dan voor mannen op te eisen in de gekozen periode. Wordt er meer en aan andere vrouwen ruimte gegeven omdat dit anno 2023 van ons wordt verwacht op grond van historiografische veranderingen?

Belangrijke zinnen

Om te achterhalen of vwo 5-leerlingen begrepen dat de historische verandering naar het algemeen kiesrecht door meerdere factoren werd veroorzaakt, vroeg ik hen zinnen of zinsdelen te onderstrepen die zij belangrijk vonden in de tekst. Door ze tegelijkertijd naar hun argumentatie te vragen, kreeg ik een beeld van wat de leerlingen als



belangrijk beschouwen in de tekst en waarom. Zij lieten hierbij zien heel goed door te hebben dat de veranderingen in de samenleving aan het eind van de negentiende eeuw mede het resultaat zijn van de activiteiten van verenigingen en vakbonden, en uiteindelijk ook van de politieke partijen.

Hoewel leerlingen niet specifiek naar het (bredere) begrip politiek werd gevraagd, blijkt uit de antwoorden dat ze niet alleen politieke instituties onderstreepten, maar dat ze ook aandacht schonken aan de oprichting van verenigingen en vakbonden. Maar wanneer de leerlingen uitlegden hoe het algemeen kiesrecht tot stand kwam, vervielen ze in het 'gestolde' narratief van de bekende politieke partijen en de betekenis van een aantal (mannelijke) personen.

De zes ondervraagde leerlingen gaven allemaal aan dat de tekst helder, duidelijk, goed te begrijpen was en passend bij vwo-bovenbouw. Ze onderscheidden deze tekst van eerdere schoolboekteksten omdat ze herkenden dat deze tekst over andere personen en andere gebeurtenissen ging. De vraag 'Wat vindt de schrijver belangrijk?' bleek lastig voor de leerlingen. Ze vertelden dat ze daar niet op focussen en dat ze ervan uitgaan dat de feiten in het schoolboek kloppen. De zogenoemde 'stem van de auteur' of de specifieke standplaatsgebondenheid, herkenden ze niet in de tekst. Wanneer er aan het eind van het onderzoek een gesprek plaatsvindt over het feit dat andere schoolboeken nooit zo uitgebreid op vrouwen ingaan, blijken de leerlingen dit verschil wel te zien en kunnen ze ook meerdere voorbeelden noemen waaruit blijkt dat deze tekst andere accenten legt. Een voorbeeld daarvan geeft leerling Tom: 'Roosje Vos zou niet in onze boeken staan omdat zij niet direct iets heeft gedaan. Zij heeft niet direct voor het kiesrecht gezorgd. Zij heeft niet direct voor een grote verandering gezorgd.' Uit deze reactie wordt duidelijk dat leerlingen het vaststaande narratief meenemen. Tom had in de lessen niet eerder van Roosje Vos gehoord en dus kon ze niet belangrijk zijn geweest.

Een ander verhaal werkt

Het schrijven van een genderinclusieve schoolboektekst voor de vwo-bovenbouw is een uitdaging. De gepresenteerde ontwerpprincipes bleken hierbij een goed hulpmiddel.

De vakdidactici en docenten gaven in hun commentaar aan dat de bredere invalshoek gericht op politieke cultuur wel overtuigend in de tekst naar voren kwam, maar ze vroegen zich af of de leerlingen het verschil tussen institutionele politiek en politiek in een bredere betekenis zonder hulp wel begrijpen. Uit de antwoorden van de leerlingen bleek dat zij in een aantal gevallen zeker het belang van de opkomende vakbonden en andere maatschappelijke verenigingen zien, maar ook dat de focus toch ligt op de politieke partijen en op de

grondwetswijzigingen. Daardoor leggen zij niet zelfstandig de link tussen enerzijds de verenigingen of vakbonden voor vrouwen en anderzijds de weg naar het algemeen kiesrecht.

In mijn schoolboektekst zijn vrouwen net als mannen in de tekst geïntegreerd. Vrouwen worden even vaak genoemd als mannen, het actieve handelen van zowel vrouwen als mannen wordt in de tekst benadrukt. Het doel was evenwicht te creëren in de aandacht voor individuele vrouwen en mannen in de tekst. Dit is ook meteen een dilemma, omdat er te veel personen zijn om te beschrijven. Uiteraard zijn groepen mensen nooit homogeen, maar het is praktisch onmogelijk alle verschillende individuen of alle (sub)groepen te beschrijven. Alleen wanneer er minder op de elite van 'witte' mannen wordt ingezoomd, krijg je meer 'anderen' in beeld. Zo kun je aandacht besteden aan vrouwen binnen confessionele, socialistische en liberale groeperingen.

Om de gestolde narratieven te doorbreken, is het ook belangrijk dat leerlingen begrijpen dat de verhalen in de schoolboeken een interpretatie zijn en dat er ook andere interpretaties mogelijk zijn. Docenten kunnen samen met hun leerlingen bestaande schoolboekteksten analyseren of teksten van verschillende schoolboeken met elkaar vergelijken om zicht te krijgen op het interpretatieve karakter ervan. De gepresenteerde ontwerpprincipes bieden ook aanknopingspunten om inclusieve teksten voor andere groeperingen te schrijven. ●

Groepsportret van een aantal medewerkers van de Vereniging tot Verbetering van de Armeenzorg, 1915. Collectie Het Utrechts Archief.

Verder lezen

- **Houwen, A. & Kropman, M.** (2019). 'Een kant van het verhaal. Onderzoek naar narratieven in schoolboeken', *Kleio* 5, 30-33. vgnkleio.nl/artikelen/didactiek-artikelen-kleio-5-2019
- **Houwen, A., Van Boxtel, C., & Holthuis, P.** (2020). 'Dutch students' understanding of the interpretative nature of textbooks when comparing two texts about a significant event in the development of democracy', *History Education Research Journal*, 17, 214-228. doi.org/10.14324/HERJ.17.2.06



Aandacht voor taal tijdens geschiedenisles

Met lees- en schrijfinstructie beter redeneren over historische personen

Geschiedenisdocenten geven aan dat leerlingen moeite hebben met het begrijpen van langere teksten. Dat past bij de zorgen over de algemene leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen. Regelmatig klinkt een pleidooi om ook binnen andere vakken aandacht te besteden aan taal. Dit artikel gaat in op hoe lees- en schrijfinstructie helpen om te redeneren over het historische belang van bekende mensen uit het verleden.

Johan van Driel is curriculumontwikkelaar geschiedenis bij SLO en promovendus bij de Universiteit van Amsterdam.

Taal speelt binnen het vak geschiedenis een belangrijke rol. Leerlingen moeten lange teksten lezen, bronnen analyseren en relatief lange antwoorden opschrijven tijdens toetsen. Aan de taalvaardigheid van leerlingen worden dus hoge eisen gesteld. Historici gebruiken taal om een samenhangende interpretatie van het verleden te geven. Zo geven zij betekenis aan gebeurtenissen en mensen uit het verleden. Deze interpretatie wordt vaak gepresenteerd in de vorm van een tekst. Om lezers van hun tekst te overtuigen, gebruiken zij bijvoorbeeld primaire bronnen als bewijs en leggen zij met behulp van de historische context uit hoe deze bronnen hun interpretatie ondersteunen. Primaire bronnen die niet passen bij de interpretatie moeten worden gerelativeerd. Dit kan door uit te leggen dat deze bronnen niet betrouwbaar of niet representatief zijn. Taal speelt dus een belangrijke

rol bij het ontwikkelen van historische kennis en de communicatie van deze kennis binnen de gemeenschap van historici.¹ Aandacht voor het gebruik van de vaktaal van historici in de les kan helpen om het begrip van het vak geschiedenis te verdiepen. Over lezen en/of schrijven van secundaire bronnen, waarin historici hun interpretatie geven van het verleden, is nog weinig bekend in het geschiedenisonderwijs.

Lees- en schrijfinstructie onderzocht

Lezen en schrijven beïnvloeden elkaar.² Dit betekent dat leesinstructie de kwaliteit van geschreven teksten kan verbeteren. In een eerder *Kleio*-artikel legde ik al uit dat leesinstructie in de geschiedenisles positieve invloed heeft op de kwaliteit van geschreven teksten.³ Toch was er nog veel ruimte voor verbetering, met name de kwaliteit van de introductie en conclusie bleef onder de maat. In een vervolgonderzoek is daarom ook een schrijfinstructie (zie kader) toegevoegd. 142 leerlingen uit 4-havo en 4-vwo werden verdeeld in twee groepen. De ene groep kreeg alleen de leesinstructie, die na drie maanden werd herhaald. De andere groep kreeg eerst de leesinstructie en na drie maanden een schrijfinstructie. Door voorafgaand aan de interventies en na afloop van het traject leerlingen een schrijftaak te laten maken, konden we de ontwikkeling van de leerlingen volgen. Tijdens de voormeting, de interventielessen en de nameting kregen leerlingen steeds eenzelfde type schrijftaak. Ze moesten aangeven hoe twee verschillende historici aankeken tegen het historische belang van een belangrijk persoon. Ook moesten zij een beargumenteerd oordeel geven over hoe zij zelf aankijken tegen het belang van deze persoon. De opdrachten waren steeds ingebed in een authentieke opdracht, bijvoorbeeld een discussie in Engeland over of het standbeeld van Cecil Rhodes moet blijven staan bij de Universiteit van

Het standbeeld van Cecil Rhodes aan de gevel van een gebouw van de Universiteit van Oxford. Foto: Howard Stanbury.





Lees- en schrijfinstructie

De gegeven **leesinstructie** richtte zich, naast aandacht voor de opbouw van de tekst, op het beantwoorden van de volgende vragen tijdens het lezen:

1. Wat wil de auteur van de tekst duidelijk maken?
2. Hoe is de redenering van de auteur opgebouwd?
 - a. Welke gegevens worden benoemd?
 - b. Hoe worden deze gegevens belangrijk gemaakt of gerelativeerd?
3. Hoe wordt de auteur beïnvloed door de historische context?

De **schrijfinstructie** richtte zich op het schrijven van de afzonderlijke onderdelen van de tekst:

1. Introductie
2. Beschrijven argumentatie historici
3. Eigen (onderbouwd) standpunt
4. Conclusie

Door het geven van uitgewerkte voorbeelden en oefening leerden leerlingen hoe ze deze onderdelen kunnen opschrijven.

Oxford. De leerlingen kregen bij elke schrijftaak dezelfde soort materialen: twee teksten met daarin de opvattingen van beide historici (steeds levend in twee verschillende tijdvakken), achtergrondinformatie over de tijd waarin de historici leefden en een korte biografie van de persoon waarover de taak ging.

In zowel de lees- als schrijfinstructie (zie kader) gaf de docent instructie over wat secundaire bronnen zijn en waar je op moet letten tijdens het lezen of schrijven. Deze instructie werd inzichtelijk gemaakt door de docent door het voor te doen. Leerlingen kregen vervolgens de mogelijkheid om te oefenen, zowel in kleine groepjes (leerlingen hebben steun aan elkaar) als individueel (de leerling weet of de vaardigheid wordt beheerst). Zoals te zien is in figuur 1 gingen de leerlingen uit beide groepen behoorlijk vooruit tijdens de interventies. Echter, de leerlingen die een lees- en schrijfinstructie kregen, profiteerden het meest. Deze leerlingen schreven vooral een betere inleiding en conclusie in vergelijking met de leerlingen die alleen een leesinstructie kregen.

Hardop denkend lezen

Om beter inzicht te krijgen in de aanpak van leerlingen, heeft een aantal leerlingen een taak over Cecil Rhodes hardop denkend gedaan. Door deze aanpak kan de door leerlingen gevolgde werkwijze worden achterhaald en wordt zichtbaar aan welke onderdelen zij veel of weinig aandacht besteden. Hieronder staat de werkwijze van één leerling, uit de groep die zowel de lees- als de schrijfinstructie kreeg. Hoewel deze leerling een betere tekst schreef dan de meeste andere leerlingen, werkten de andere leerlingen op een vergelijkbare manier (maar op een minder hoog niveau). ▶

¹ Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C., & Shanahan, C. (2016). 'Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy', *Educational Psychologist*, 51 (2), 219-246.

² Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). 'Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy', *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40-59.



FOTO: MIKHAIL NILOV VIA PEXELS.

	Voortest	Lessenreeks 1	Lessenreeks 2	Na-test
Leesinstructie (2x)	1.55	2.07	2.17	2.20
Lees- en schrijfinstructie	1.61	2.16	2.45	2.42

³ Van Driel, J. (2022). 'Een onderbouwd standpunt over Columbus', *Kleio* 3, 20-24.

Figuur 1. Scores voor de geschreven teksten van de twee groepen leerlingen.

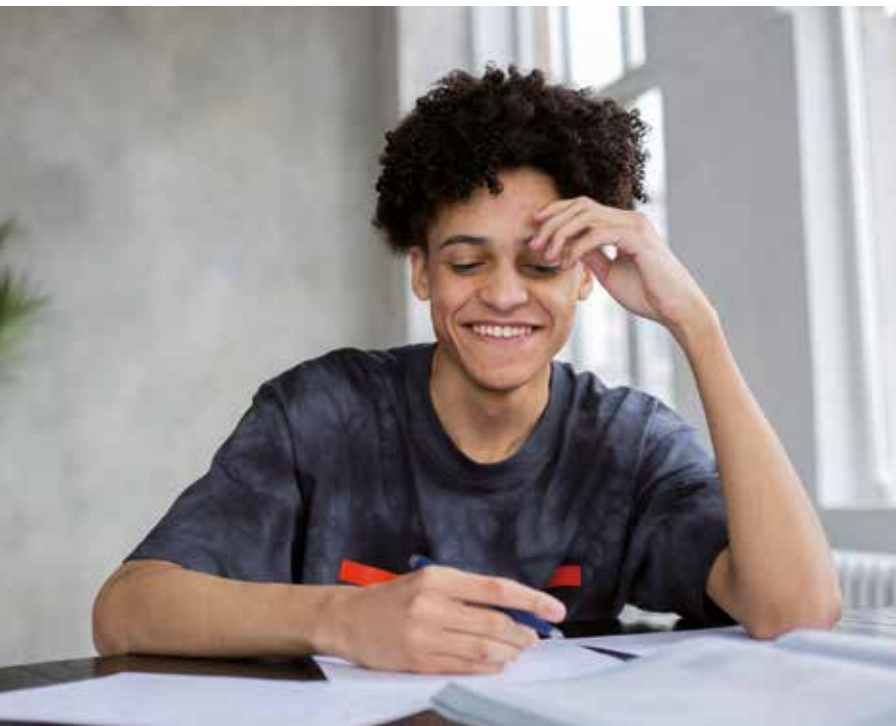


FOTO: MONSTERA VIA PEXELS.

De leerling las eerst alle teksten en laste soms een pauze in om te redeneren over de argumentatie van beide historici. Zo zegt deze leerling na het lezen van de eerste (positieve) tekst: 'Je ziet wel dat deze man heel erg positief is over Rhodes en zijn invloed. Dat hij allemaal positieve dingen heeft gedaan. Zoals het een beetje Europees maken van Afrika. En hij was ook vriend van inheemsen. Er wordt ook wel gezegd dat hij erg cynisch kon zijn en belust was op geld.' Deze leerling probeert de tekst als volgt te omschrijven: 'Dus nu nog de historische context. Omdat die toch wel erg belangrijk is. Williams (de positieve historicus, JvD) leefde aan het einde van de negentiende eeuw. In Engeland zelf. Dus hij zal wel positief zijn over Rhodes omdat hij uit zijn land kwam en Zuid-Afrika naar Brits voorbeeld werd gevormd. Want zij zagen zichzelf nog als wereldleider.' De leerling past hier de leesinstructie dus toe. Er is aandacht voor de boodschap, argumentatie en historische context van de historicus.

Van redentie naar tekst

Nadat alle teksten gelezen zijn, start deze leerling met schrijven. Het hiervoor beschreven redeneren komt uiteindelijk op deze manier in de tekst te staan: 'Het eerste boek van Williams geeft een positief beeld van Rhodes. Hij benadrukt alle goede dingen die Rhodes tijdens zijn leven voor het zuiden van Afrika heeft gedaan. Zo noemt Williams Rhodes' doorzettingsvermogen en inzet, die hij gebruikte voor het toegankelijk maken van grondstoffen voor de inwoners. (...) Op het feit dat Rhodes ook de Glen Grey Act invoerde en daarmee de inheemse bevolking benadeelt, zegt Williams dat dit alleen gedaan werd omdat

de inheemse bevolking zelf nog niet toe was om hun eigen land op Europese wijze te besturen. Williams leefde niet lang na Rhodes, en woonde in Engeland waar Rhodes ook vandaan kwam. Na de Eerste Wereldoorlog, toen Williams dit boek schreef, waren de Britten veel macht kwijt en hadden ze niet meer de vooraanstaande positie die ze eerst hadden.' De leerling schrijft hier dus de boodschap, argumentatie (inclusief tegenargument en weerlegging) van de historicus op. Als de leerling zelf een standpunt moet innemen, redeneert de leerling – hardop denkend – op deze wijze: 'Wat ik daarvan vind? Vind ik het belangrijker dat het kolonialisme een fout was en Apartheid slecht is, of vind ik het belangrijker dat Rhodes goede politieke dingen heeft gedaan omdat hij tegenstanders van zijn politiek verzoende? Hij was ook een goede zakenman en heeft ook wel veel goede dingen voor Afrika gedaan, zoals grondstoffen toegankelijk maken voor de inwoners. Ik denk dat ik het meer eens ben met Roberts (de kritische historicus, JvD) omdat ik het totaal niet eens ben met discrimineren of racisme op grond van huidskleur. Dat ik het ook wel erg vind als mensen daaraan hebben meegewerkt.' Dit standpunt wordt uitgewerkt met argumenten, een tegenargument en een weerlegging. Uiteindelijk schrijft de leerling op: 'Ik vind dat vanuit onze hedendaagse blik op discriminatie het niet meer wenselijk is dat het standbeeld van Cecil Rhodes voor de universiteit blijft staan.' Deze conclusie suggereert dat de leerling zich bewust is van het gegeven dat ook hedendaagse oordelen worden beïnvloed door de context.

Een geschiedenisles ontwerpen

Op basis van dit onderzoek en de meer algemene literatuur zijn er verschillende ontwerprichtlijnen te formuleren waarmee docenten zelf aan de slag kunnen om lessen te maken. Hieronder worden er een aantal besproken.

Door contrasterende bronnen te gebruiken – dat wil zeggen twee (of meer) teksten gebaseerd op het werk van verschillende historici – kan duidelijk worden gemaakt dat het verleden op meerdere manieren kan worden beschreven. Aan leerlingen kan worden gevraagd om de vragen uit de leesinstructie te beantwoorden, waardoor de verschillen tussen beide teksten gaan opvallen. In het door mij uitgevoerde onderzoek is gebruikgemaakt van teksten die passen bij een verschillend tijdvak (tijdvak 8, 9 en 10). Het voordeel van deze benadering is dat het mogelijk is om met leerlingen te verkennen hoe in verschillende periodes tegen een bepaald historisch fenomeen werd aangekeken. Er zijn ook andere mogelijkheden, bijvoorbeeld door een tekst, geschreven vanuit een nationaal perspectief, te vergelijken met een tekst die het betreffende historische fenomeen vanuit een internationaal perspectief benadert. De Nederlandse



Opstand leent zich hier goed voor.⁴ Het ontwikkelen van evaluatieve vragen kan ook helpen om het lezen, redeneren en schrijven van leerlingen naar een hoger plan te trekken. Een evaluatieve vraag houdt in dat er niet één goed antwoord is, maar antwoorden meerdere kanten op kunnen gaan, zoals bij de opdracht over Cecil Rhodes. Deze opdracht vormt een krachtige kwestie die leerlingen dwingt om te lezen wat andere mensen hebben geschreven, na te denken over een eigen standpunt en dit standpunt te verdedigen in een geschreven tekst.

Lezen en schrijven zijn onderling met elkaar verbonden, het is een goed idee dit te integreren in de geschiedenisles. Onderzoek laat zien dat leesinstructie positieve invloed heeft op de kwaliteit van geschreven teksten en andersom. Het lezen van een tekst over het verleden betekent dat lezers moeten controleren of een bepaalde interpretatie wordt onderbouwd met historisch bewijs en bij het schrijven van een tekst moet een schrijver onderbouwing aanleveren. Door leesopdrachten te ontwikkelen waarin leerlingen moeten controleren of dit wordt gedaan in een tekst en ze vervolgens te laten oefenen met het geven van bewijs in een zelfgeschreven tekst, krijgen leerlingen meer kansen om hun kennis van een bepaald onderwerp uit te breiden en hun begrip van het vak geschiedenis te verdiepen.

Lezen en schrijven zijn complexe vaardigheden. Dit betekent dat leerlingen instructie en begeleiding nodig hebben om deze vaardigheden onder de knie te krijgen. De instructie kan zich bijvoorbeeld richten op het belang van bewijs

of het schrijven van een goede introductie. Veel leerlingen zullen aan alleen instructie niet genoeg hebben. Ze hebben ook behoefte aan concrete voorbeelden: teksten waarin duidelijk wordt aangegeven welk bewijs er voor een bepaalde uitspraak is, met welke woorden bewijs kan worden geïntroduceerd of feedback (eventueel van een medeleerling) op hoe leerlingen zelf een interpretatie onderbouwen met bewijs. Het is daarbij van belang om de instructie en de daarbij behorende ondersteuning af te bouwen en toe te werken naar zelfstandigheid, door bijvoorbeeld geen uitgebreide instructie meer te geven bij een volgende opdracht, maar alleen nog maar te vragen: 'Hoe deden we dit vorige week?' Ontbrekende kennis moet natuurlijk wel weer worden gerepareerd. Bij het geven van dit soort lessen is het tot slot belangrijk dat leerlingen over voldoende achtergrondkennis beschikken. De opdracht over Cecil Rhodes kan alleen gegeven worden als leerlingen een idee hebben wat bijvoorbeeld modern imperialisme inhoudt. Hoewel de invloed van achtergrondkennis op het begrijpen van teksten geen onderdeel is van dit onderzoek, is er voldoende bekend om te weten dat achtergrondkennis een belangrijke rol speelt bij het lezen van teksten. Zo weten we dat kennis van de wereld een belangrijke rol speelt bij het opbouwen van algemeen leesbegrip.⁵

Taalonderwijs binnen geschiedenisles

Onderwijs in taal kan heel goed in samenhang met het leren van geschiedenis plaatsvinden. Dit onderzoek laat zien dat instructie over hoe je teksten leest en schrijft leerlingen kan helpen om dieper inzicht te krijgen in hoe historische kennis tot stand komt en (overtuigend) kan worden gecommuniceerd. Dit betekent dat aandacht voor taal binnen het vak geschiedenis samen kan gaan met het opbouwen van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden. Dit kan worden bevorderd door meerdere teksten met elkaar te vergelijken, gebruik te maken van evaluatieve vragen, lezen en schrijven met elkaar te verbinden en intensieve begeleiding te bieden tijdens de les. ●

⁴ Zie voor voorbeeldteksten het proefschrift van Marc Kropman. Dit proefschrift is te vinden via tinyurl.com/pmbyjmt9. Zowel de Engelstalige als de Nederlandstalige teksten staan in Appendix D.

⁵ Tyner, A., & Kabourek, S. (2020). *Social Studies Instruction and Reading Comprehension: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study*. Thomas B. Fordham Institute. tinyurl.com/2nwjdbxr



FOTO: COTTONBRO-STUDIO VIA PEXELS.

De opdracht over Cecil Rhodes staat op vgnkleio.nl.

Verder lezen

Ruth Schoenbach, Cynthia Greenleaf and Lynn Murphy, *Reading for understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms* (Jossey-Bass 2017, 2nd ed.).

Johan van Driel, Jannet van Drie and Carla van Boxtel, 'Writing about the significance of historical agents: the effects of reading and writing instruction', *Reading and Writing* (2022). tinyurl.com/3dzjkb2

Paspoort voor historische vaardigheden

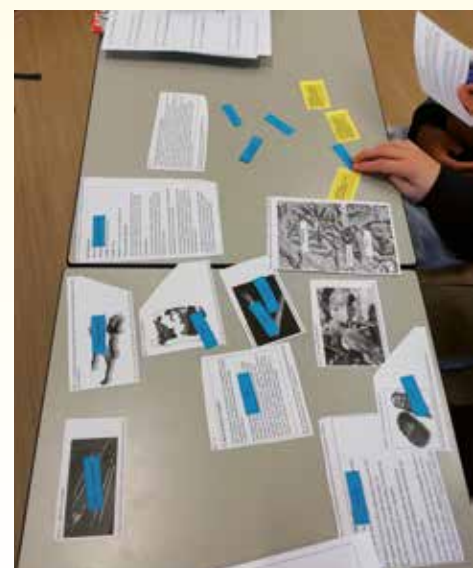
Reflecteren met een portfolio-app

Reflecteren op historische vaardigheden vinden docenten en leerlingen vaak lastig. Hoe kan een portfolio-app daarbij helpen? Brugklasleerlingen van het Corderius College in Amersfoort testten een schooljaar lang een portfolio-app. Het gebruik van de app is geëvalueerd met vragenlijsten en interviews met leerlingen.

Dirkjan van den Berg, Dide Breuer en Annelore de Kruif zijn verbonden aan het Corderius College in Amersfoort. **Tim Huijgen** is universitair docent en lerarenopleider bij de Rijksuniversiteit Groningen.

De portfolio-app in dit onderzoek heeft drie hoofdfuncties. Ten eerste koppelen leerlingen hierin opgeslagen werk aan historische vaardigheden. Dit creëert een overzicht waarin zichtbaar wordt met welke vaardigheden leerlingen hebben gewerkt en welke historische inhoud ze daarbij hebben behandeld. Ten tweede reflecteren leerlingen in de app op belangrijke aspecten van de historische vaardigheid. Waar is de opdracht op gericht? Hoe vinden ze dat ze de opdracht hebben gemaakt? Tot slot kunnen leerlingen via instructiefilmpjes informatie over de historisch vaardigheden bekijken die in de gemaakte opdrachten aan bod kwamen. De opdrachten die leerlingen in de portfolio-app plaatsten, zijn gebaseerd op drie belangrijke ontwerpprincipes van Actief Historisch Denken. De kern van deze principes is dat er

cognitieve wrijving ontstaat, dat leerlingen worden gestimuleerd om beargumenteerde antwoorden te geven en dat ze dat doen in een uitdagend leerklimaat.¹ Wij ontwierpen bijvoorbeeld een opdracht waarin leerlingen de dood van Ötzi, de ijsmummie, moesten onderzoeken aan de hand van geschreven en ongeschreven bronnen. We gaven hun drie conflicterende conclusies over de doodsoorzaak van Ötzi. Aan leerlingen de opdracht te beargumenteren welke conclusie hun het meest waarschijnlijk leek.² Een ander voorbeeld van cognitieve wrijving zit in een opdracht over de kruistochten. Hierbij moesten leerlingen bronnen interpreteren waaruit bleek dat moslims en christenen naast strijd ook handel met elkaar dreven en bij elkaar op de thee kwamen. De leerlingen moesten in de ontwikkelde opdrachten steeds beargumenteerde antwoorden geven. Zo richtten ze, aan de hand van een bronnenselectie, een tentoonstellingsruimte over het oude Egypte in. Hun keuzes en overwegingen moesten ze beargumenteren en na het afronden van de opdracht vergeleken ze de tentoonstellingsruimten met elkaar. Zo ontstonden gesprekken over waarom bepaalde keuzes werden gemaakt. Een uitdagend leerklimaat ontstond door leerlingen te laten werken met uitdagende vragen en het aanbieden van gevarieer-



de activiteiten (samen en individueel werken, lezen, schrijven, puzzelen, redeneren). Bovendien werd leerlingen telkens gevraagd naar de kwaliteit van hun antwoorden. Ze vergeleken hun argumentaties bijvoorbeeld met die van klasgenoten. Zo werden alternatieve antwoorden zichtbaar en ontstonden gesprekken over waaraan kwalitatief goede argumentaties moesten voldoen. Na het afronden van de opdrachten reflecteerden leerlingen op hun werk via de portfolio-app. Leerlingen konden hun werk en de daarbij gemaakte reflecties op een later moment gemakkelijk terugvinden. Het opslaan van het werk bestond uit twee stappen. Eerst maakten leerlingen foto's van hun uitwerking, die ze uploaden in de

¹ Harry Havekes, 'Onderwijs dat leerlingen historisch laat denken. Ontwerpprincipes voor het geschiedenisonderwijs', *Kleio 5* (2017), 55-57.

² De volledige opdracht is te vinden via vgnkleio.nl.

³ Danny Kostons, Anouk Donker en Marie Opdenakker, *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie* (Gion 2014).





applicatie, en vervolgens gaven ze in een tijdbalk aan bij welke periode in de geschiedenis de inhoud van de opdracht hoorde. Als opstap naar reflectie moesten leerlingen kernbegrippen uit de opdracht beschrijven. Op een andere plek in de applicatie ontstond hierdoor een eigen begrippenlijst. Vervolgens moesten leerlingen enkele inhoudelijke vragen over de opdracht beantwoorden. Na het oplossen van het mysterie van Ôtzi vroegen we leerlingen bijvoorbeeld hoe ze in hun conclusie konden zien dat ze feiten uit verschillende bronnen hadden gebruikt. Ook vroegen we hen te omschrijven hoe het kan dat wetenschappers op basis van hetzelfde bronmateriaal tot verschillende conclusies komen. Met dit soort vragen stimuleerden we leerlingen om na te denken over het interpretatieve karakter van geschiedenis. Tot slot vroegen we leerlingen hoe goed zij de opdracht volgens hen hadden uitgevoerd. Ze waardeerden zichzelf op een schaal van één tot vijf en gaven daarbij een toelichting. Leerlingen zijn namelijk beter in staat om hun eigen leren te reguleren als ze hun sterke punten en beperkingen kennen.

Opzet van het onderzoek

Op basis van de theorie verwachtten wij dat de portfolio-app de zelfregulatie van leerlingen vergroot, omdat leerlingen telkens reflecteren op hun eigen leerproces. Een tweede hypothese was dat de app de opvattingen die leerlingen hebben over hoe we tot historische kennis komen (epistemologische opvattingen) verrijkt door historische vaardigheden te oefenen. Bijvoorbeeld het leggen van oorzaak-gevolgrelaties en daarop te reflecteren. Een derde hypothese die hieruit voortvloeide was dat leerlingen positiever zijn over het leren over geschiedenis, doordat zij meer 'grip' krijgen op het vak. Maar is dat ook zo?

In het schooljaar 2021-2022 volgden we tien brugklassen op het Corderius College in Amersfoort, waarbij vijf klassen werkten met de portfolio-app (experimentele conditie) en vijf klassen dezelfde leerinhoud kregen, maar dan zonder de app (controleconditie). Gedurende het jaar zijn drie vragenlijsten afgenomen onder alle deelnemende leerlingen. Daarin vroegen we naar hun zelfregulatie, opvattingen over geschiedenis en vakbeleving.

De vaardigheden om het eigen denken en handelen te organiseren, sturen en controleren noemen wij zelfregulatie.³ Die werd gemeten door een combinatie van drie verschillende opdrachten. Ten eerste onderzochten we met dertien vragen (vijfpuntsschaal) hoe leerlingen zich voor, tijdens en na een (toets)opdracht volgens eigen inzicht gedragen bij het schoolvak geschiedenis ('Na het leren voor geschiedenis bedenk ik of ik mijn werk goed heb aangepakt'). Ten tweede scoorden leerlingen 42 stellingen, zoals 'Ik vertrouw erop dat ik ook de ingewikkelde onderwerpen die de geschiedenisdocent aan de orde stelt, kan begrijpen', op een zevenpuntsschaal. Als laatste moesten leerlingen inschatten hoeveel procent van de opdrachten zij succesvol kunnen uitvoeren (1 = 10 procent, 2 = 20 procent, et cetera.).⁴

De opvattingen over geschiedenis onderzochten we door leerlingen eerst negen stellingen (met een zespuntsschaal) over de aard van het historisch weten ('Je kunt niet goed over het verleden schrijven als bronnen elkaar tegenspreken') en kennis ('Als iets in je geschiedenisboek staat dan weet je vrijwel zeker dat het waar is') te laten beantwoorden. Daarna beantwoordden de leerlingen zes stellingen over het belang van kritisch denken en methodologie ('Bij geschiedenis zijn er verschillende methoden om de betrouwbaarheid van geschiede-



nisverhalen te controleren').⁵ Als laatste gebruikten we een vakbelevingsvragenlijst met 32 stellingen (vierpuntsschaal).⁶ De stellingen van deze vragenlijst kun je onderverdelen in vier subschalen: Plezier ('Ik vind geschiedenis een leuk vak'), Angst & Moeilijkheid ('Voor geschiedenisproefwerken ben ik zenuwachtiger dan andere proefwerken'), Inzet & Interesse ('Ik maak met plezier mijn huiswerk voor geschiedenis') en Nut & Relevantie ('Bij veel dingen

'Leerlingen zijn beter in staat om hun eigen leren te reguleren als ze hun sterke punten en beperkingen kennen'

die je iedere dag tegenkomt heb je wat aan geschiedenis').

De eerste meting was in september voordat we met de interventie begonnen. Tijdens de tweede (februari) en derde meting (juni) hielden we ook semigestructureerde interviews met tien leerlingen uit de experimentele conditie en tien leerlingen uit de controleconditie, waarin we hun vragen stelden over hun zelfregulatie, opvattingen over geschiedenis en beleving van de geschiedenislessen. Aan het einde van het jaar keken we of leerlingen in beide condities hun docenten anders waardeerden.⁷ Hieruit bleken geen opvallende verschillen tussen de docenten. ▶

Screenfoto van de portfolio-app met een aantal reflectievragen. Linkerpagina boven: Leerlingen aan het werk met het Ôtzi-project. Linkerpagina onder: Screenfoto van de portfolio-app met een submenu.

⁴ De vragenlijsten en opdracht zijn gebaseerd op de SLO Leerlingscan Zelfregulatie (www.slo.nl/@14262/leerlingscan), de *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33) en A. Bandura. (2005). *Guide for constructing self-efficacy scales* (www.tinyurl.com/self-efficacy-scales).

⁵ Voor de vragenlijst, zie Stoel et al. (2017). doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003

⁶ De vragenlijst is ontwikkeld door Cito in 1987 en aangepast voor geschiedenis door Logtenberg et al. (2011). doi.org/10.1007/s10212-010-0041-6

⁷ Voor de vragenlijst, zie bijlage B (p. 97). tinyurl.com/2ejjaecr

De verschillende meetmomenten

In tabel 1 staan de scores van de leerlingen tijdens de drie meetmomenten. Tijdens het tweede en derde meetmoment scoorden leerlingen in de experimentele conditie op het gebied van zelfregulatie iets hoger in vergelijking met leerlingen in de controleconditie. Bij het tweede meetmoment zien we de grootste verschillen bij de drie verschillende metingen. In het bijzonder bij de 42 stellingen (zelfregulatie 2) en bij de inschatting van het percentage succesvol uit te voeren opdrachten (zelfregulatie 3).

‘Leerlingen die de portfolio-app gebruikten, vertelden beter onderbouwd over de herkomst van historische kennis’

Over het algemeen zijn leerlingen in de experimentele conditie iets subjectiever (zien ze geschiedenis meer als interpretatie) en hechten ze meer belang aan kritisch denken en het gebruik van historische methoden. Verder beleefden leerlingen in de experimentele conditie het vak tijdens alle meetmomenten positiever dan de leerlingen in de controleconditie. Beide groepen scoorden aan het eind van het schooljaar echter lager dan in het begin. Leerlingen in de experimentele groep gingen minder achteruit

in hun beleving van het vak geschiedenis dan leerlingen in de controlegroep.

Aanvullende interviews met leerlingen

Hoewel de scores op de vragenlijsten niet duidelijk laten zien dat leerlingen aan het einde van het schooljaar beter in staat zijn om zelfgeruleerd te werken, ze niet opschuiven in hun opvattingen over de aard en constructie van historische kennis en ze geen positievere beleving hebben van de geschiedenislessen, illustreren de aanvullende interviews een positieve ontwikkeling bij de leerlingen in de experimentele conditie.

Zelfregulatie

Het was vooral interessant om in de interviews terug te horen dat leerlingen hun zelfregulatie koppelden aan hun reflectie in de portfolio-app. Zo zei een leerling dat je ‘dankzij het beoordelen van een project van één tot vijf kunt kijken wat je goed hebt gedaan en wat iets minder, zodat je daar de volgende keer aan kunt werken. Je krijgt hierdoor een goed zelfbeeld en je weet voor de toets wat je nog moet oefenen en waar je nog maar een paar keer aandacht aan hoeft te besteden omdat dit al goed ging.’

Uit de interviews bleek ook dat leerlingen die de portfolio-app hadden gebruikt vaker (ongevraagd) voorbeelden uit de opdrachten en reflectie gebruikten om uit te leggen hoe ze geschiedenis leren. Zo antwoordde

een leerling op de of hij dit jaar beter was geworden in het vak geschiedenis dat hij ‘het idee had van wel’. Bijvoorbeeld door het doen van onderzoek bij een opdracht waarin bronnen tegen elkaar ingingen. Eerst snapte hij niet hoe dat kon, maar later kon hij het dankzij verhalen in het tekstboek en op internet wel verklaren.

Leerlingen uit de controlegroep gaven op dezelfde vragen veelal algemene antwoorden zonder concrete verwijzingen naar gemaakt werk.

Opvattingen

Leerlingen uit de experimentele conditie vertelden beter onderbouwd over de herkomst van historische kennis. Ze gebruikten vaker voorbeelden en verwezen naar de gemaakte opdrachten en reflecties. Op de vraag ‘Hoe komt historische kennis tot stand’, gaf een leerling het antwoord: ‘Door allemaal bronnen te onderzoeken. [...] We hadden dat ook met Ötzi, dat we dan onderzoeken hoe hij geleefd heeft.’

Het viel ook op dat leerlingen uit de controleconditie in hun antwoorden op de vraag ‘Wat is onderzoek doen bij het vak geschiedenis?’ veelal antwoorden gaven waarin ze verwezen naar kennis vergaren, bijvoorbeeld ‘iets opzoeken in je boek of op internet’ of ‘iets leren over de Grieken en Romeinen’, zonder daarbij concrete voorbeelden te geven. Leerlingen in de experimentele conditie verwezen veel vaker naar een combinatie tus-

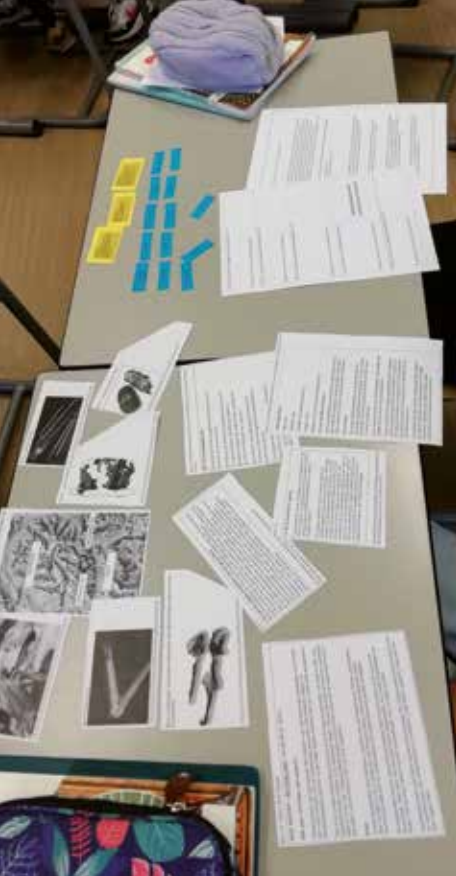
Tabel 1. Overzicht van de scores in de verschillende groepen.

Meting → Onderdeel ↓	1 Met App	1 Zonder App	2 Met App	2 Zonder App	3 Met App	3 Zonder App
Zelfregulatie 1	3.01	3.06	3.24	3.06	3.16	3.12
Zelfregulatie 2	4.40	4.32	4.45*	4.15*	4.44	4.21
Zelfregulatie 3	7.55*	7.23*	7.07	6.72	7.24	6.97
Opvattingen	3.64	3.62	3.79*	3.61*	3.78	3.64
Vakbeleving	3.25	3.16	3.20*	2.93*	3.18*	2.84*

*=significant verschil tijdens meetmoment



Leerlingen aan het werk met het Ötzi-project.



sen kennis en vaardigheden en gebruikten wel voorbeelden. Zo zei een leerling dat hij in de opdracht over Ötzi een antwoord moest geven op onderzoeksvragen door naar de bronnen te kijken. Die bronnen vergeleek je met elkaar en dan keek je of je uit alles één conclusie kon halen. Een andere leerling uit de experimentele conditie gaf aan dat onderzoek doen gaat over hoe je historische bronnen moet onderzoeken en daar uiteindelijk conclusies uit haalt. Zo kregen ze twee bronnen die tegen elkaar ingingen. Ze moesten verklaren waarom de bronnen tegen elkaar in konden gaan, maar toch allebei waar waren. We zagen in de experimentele groep ook een zekere mate van abstract denken die bij de controleconditie afwezig was. Dit bleek vooral uit de antwoorden op de vraag 'Wat is het nut van geschiedenis?' Leerlingen uit de experimentele groep benoemden vaak dat het verleden een verklaring voor het heden kan geven. Een leerling zei dat als je iets weet van het verleden, je ook weet waarom we in het heden met andere gebeurtenissen zitten dan in het verleden, en je ook weet hoe je een stap kunt zetten naar de toekomst. 'Stel je

bent plots op de aarde (...), dan wil je ook weten waarom en wat er daarvoor allemaal is gebeurd, (...)'

Vakbeleving

De leerlingen uit de experimentele groep beleefden het vak positiever. Een leerling uit de experimentele groep gaf op de vraag 'Hoe zorg je ervoor dat je aan de slag gaat bij het maken van geschiedenis (ook als je geen zin heb)?' als antwoord dat als hij geen zin heeft, hij dan kijkt waar het over gaat en een paar pagina's terugbladert. Door wat opdrachten te maken probeert hij zijn motivatie voor geschiedenis op te bouwen. Leerlingen uit de controleconditie verwezen voor hun motivatie om aan de slag te gaan met het vak geschiedenis meer naar externe factoren, zoals de docent, ouders of de aankomende toets.

Het nut van de portfolio-app

De vragenlijsten lieten geen eenduidige ontwikkeling zien, maar in de interviews zagen wij dat het reflecteren op goed doordachte opdrachten in een portfolio-app een mogelijke bijdrage kan leveren aan de zelfregulatie van leerlingen, aan het verbreden van epistemologische opvattingen en aan een positieve beleving van het vak geschiedenis. Het onderzoek is echter op maar één school uitgevoerd, er was een beperkt aantal docenten betrokken en vooral de epistemologievragenlijst was minder betrouwbaar dan gewenst. Bovendien zat de meeste 'winst' in de eerste helft van het schooljaar, waarin leerlingen drie van de zes opdrachten hadden gemaakt. Nader onderzoek is nodig om te kijken of verschillen in de inhoud van de opdrachten invloed heeft op de scores van leerlingen. Daarnaast is niet gekeken wat docenten van het gebruik van de app vonden. Wij vonden het opvallend dat leerlingen in de tweede en derde meting lager scoorden dan

tijdens de eerste meting. Een mogelijke verklaring is dat leerlingen met andere verwachtingen beginnen aan het schoolvak geschiedenis op een middelbare school. Dit onderstreept het belang voor docenten om goed in kaart te brengen met welke verwachtingen en voorkennis leerlingen de brugklas betreden en hier gedurende de brugklas op in te spelen door expliciet te werken aan vakspecifieke vaardigheden en reflectie hierop te stimuleren. Anders wordt de beleving van leerlingen minder positief.

De ontwikkeling van opdrachten volgens de drie ontwerpprincipes (cognitieve wrijving, beargumenteerde antwoorden, uitdagend leerklimaat) en reflectie kan zonder app. Het grote voordeel van een app is dat leerlingen hun eigen reflecties kunnen terugzien, snel een beroep kunnen doen op uitleg over de historische vaardigheden en kunnen werken aan een eigen chronologische context (door het koppelen van de opdrachten aan een tijdbalk). De app wordt op deze manier een paspoort waarin leerlingen zelf aangeven in welke historische vaardigheden zij goed zijn en welke nog ontwikkeling behoeven. Dit kan een belangrijke steun zijn bij het formatief handelen, doordat verschillende docenten inzicht krijgen in de individuele leerbehoeften van leerlingen. ●

Kijk op vgnkleio.nl voor de bijbehorende lesmaterialen.

Verder lezen

Gerhard Stoel en Carla van Boxtel (2020).

Bevorderen van zelfregulatie in de mens- en maatschappijvakken. Resultaten van een praktijkgericht onderzoek (Universiteit van Amsterdam), NRO. tinyurl.com/4564jrh9

- koenhenskens.nl/actief-historisch-denken
- expertisecentrum-mmv.nl/vaardigheden-in-mmv

Interactief verleden in de klas

De beste historische games van afgelopen jaar

Afgelopen jaar kwamen er meerdere videogames op de markt met historische thema's. Een aantal daarvan is goed bruikbaar tijdens de les. Drie docenten die games inzetten in de klas bespreken vier interactieve spellen uit 2022 die de geschiedenisles bij verschillende tijdvakken kunnen verrijken.

Jeroen Heremans is docent geschiedenis, Nederlands, verhaalkunde en Engels in het Vlaamse secundair onderwijs en freelancer bij Geek My Class. **Ronald Wannet** is docent geschiedenis op het Christelijk Lyceum Delft. **Daan van Leeuwen** is hoofdredacteur van *Kleio*.

Ozymandias

In het nieuwe tijdvakkenkader wordt de oudheid ook wel 'de tijd van oude rijken' genoemd. De strategische game *Ozymandias* zou goed passen bij deze benaming. De *turn-based* game gaat over de bronstijd en het ontstaan van de eerste grote rijken. De speler heeft de keuze uit 52 wereldrijken die een enorme groei door kunnen maken tijdens de prehistorie en de oudheid door te investeren in handelsrelaties, grenzen te verleggen en op tactische plekken steden te bouwen. De speler die dit het beste doet en aan de meeste overwinningvoorwaarden tegemoetkomt, wint van de computer. De game is bruikbaar in de klas omdat het goed de voorwaarden voor groei van oude rijken in de oudste tijdvakken laat zien, daarbij rekening houdend met de geografie van het gebied. Er wordt namelijk op een van de acht historische kaarten gespeeld en niet op mondiale schaal. De eerste grote agrarisch-urbane samenlevingen waren immers regionale giganten, maar niet

Boven: De keuzes van de speler bepalen in *Pentiment* hoe zijn leven verloopt.

Onder: De leerling kan kiezen met welk rijk hij begint te spelen in *Ozymandias*.



in contact met elkaar. Bijvoorbeeld binnen de oostmediterrane kaart kun je spelen met het Griekse Rijk, maar ook met het Egyptische of het Babylonische Rijk. Ook dit is mooi in kaart te brengen voor leerlingen met behulp van de videogame, voor de klassen waarin u de eerste tijdvakken bespreekt. Door de opzet van de game kunt u dus ook een *what-if*-geschiedenis creëren, waarin bijvoorbeeld een militaire samenleving in haar historische context in de game juist de focus legt op wetenschap en handel, of andersom. Ook dit is interessant om met leerlingen te onderzoeken.

Pentiment

Middeleeuwse manuscripten waren bedoeld voor de eeuwigheid; het resultaat van een gespecialiseerd, arbeidsintensief en kostelijk proces. Boekbinders bundelden daarvoor perkamentbladen, gemaakt van tientallen tot honderden verschillende repen dierenhuid. Manuscripten werden versierd

met prachtige miniaturen, en laten die tekeningen nu net de inspiratie zijn voor de game *Pentiment*. De makers van de game hebben uitvoerig onderzoek gedaan om ervoor te zorgen dat de juiste referenties naar middeleeuwse manuscripten naar de gamewereld vertaald werden. In *Pentiment* speel je de rol van Andreas Maler, een miniaturist uit het vroegzestiende-eeuwse Beieren. Hij komt terecht in een dorpje waar enkele mysterieuze zaken hebben plaatsgevonden. Het verhaal speelt zich af in een manuscript en dat mag je redelijk letterlijk nemen. De tekenstijl die de ontwikkelaars kozen voor deze game ademt middeleeuwse miniatuurkunst. *Pentiment* is een detective-thriller waarin je op zoek gaat naar aanwijzingen door de mensen uit het dorp te ondervragen en zelf conclusies te trekken. *Pentiment* is een game voor één speler, maar hoeft niet per se door elke leerling apart gespeeld te worden. Omdat je steeds keuzes moet maken en vragen



moet stellen, kun je dit samen met de leerlingen bespreken om hen op die manier actief te betrekken bij de game. Er zijn bovendien verschillende scènes in de game die erg bruikbaar zijn in de lessen geschiedenis. Deze game heeft een plaats in lessen rond het kloosterleven en miniatuurkunst, waarbij je kunt inzoomen op de verschillende plaatsen in het klooster en de mensen die er wonen. Je kunt ook de miniaturen bespreken, want alhoewel ze verzonden zijn door de makers is de symboliek erachter gebaseerd op historisch onderzoek.

Victoria III

De strategische videogame *Victoria III* speelt zich af in de periode 1836 tot 1936 en als speler neem je de controle over een van de honderd landen en rijken die in de wereld bestonden. De game kent het spelprincipe van een *what if*-geschiedenis, waarbij je met diverse keuzes het historische verloop kunt veranderen of naspelen. Een speler kan ervoor kiezen om Nederland te gebruiken als land en dit verder uit te bouwen tot een wereldrijk. Leerlingen kunnen diverse begrippen tegenkomen in de game, zoals constitutionele monarchie, industrialisatie, kolonisatie en liberalisme. De bedoeling is om je zogeheten POPS (bevolking) tevreden te houden gedurende deze tijdspanne van honderd jaar. Naast beslissingen nemen die in het voordeel zijn voor je

bevolking, kun je er ook voor kiezen om andere landen in te lijven. Zo zou je ervoor kunnen kiezen om in 1840 België weer terug te veroveren en bij het Koninkrijk der Nederlanden te voegen. De game laat ook duidelijk de handelsroutes zien gedurende de negentiende eeuw, bijvoorbeeld het modern imperialisme. Een groot onderdeel van de game is de economie goed laten draaien, zodat je weer uitbreidingen voor bijvoorbeeld je leger kunt kopen. Het geeft inzicht in marktwerking gedurende de negentiende eeuw en toont bijvoorbeeld welke producten er op dat moment nodig zijn. De game is vrij groot en kost daarom ook veel tijd om te spelen in de klas, maar met elementen uit de game zijn er veel zaken uit de tijd van burgers en stoommachines aanschouwelijk te maken.

Train to Sachsenhausen. Student Protests of 1939

In deze game speel je met de fictieve student Antonín Neděla, die in 1938 per trein naar Praag in Tsjechoslowakije reist om daar medicijnen te gaan studeren. Terwijl hij in het eerste semester hard studeert om van zijn studie wat te maken, wordt hij getuige van Hitlers poging de Duitsers in Sudetenland op te hitsen. Het wordt onrustiger in Tsjechoslowakije als het Verdrag van München wordt gesloten.



In deze game voor je mobiele telefoon krijg je als speler telkens een dilemma die je voor twee keuzes stelt. De keuze van de speler heeft invloed op de verdere verhaallijn van Antonín. Bijvoorbeeld: blijf je studeren voor de toets van morgen of ga je de straat op om deel te nemen aan de studentenprotesten van Praag in 1939? Ga je midden in de nacht anti-naziposters oplakken of ga je alleen een glas wijn drinken met je vrienden? De makers hebben op basis van historische documenten een vlotte game gemaakt die bijzonder goed in te zetten is in de geschiedenisles. De leerlingen moeten continu nadenken over wat ze moeten doen in een dergelijke situatie als een student in het protectoraat, waardoor de historische empathie en het inlevingsvermogen worden gestimuleerd. Tegelijkertijd moeten de leerlingen ook nadenken over de standplaatsgebondenheid. Het nodigt in ieder geval uit om daarna verder te praten over de keuzes die gemaakt moesten worden. De gratis game is in een kwartier te spelen en iedere leerling kan het eenvoudig op een eigen device doorlopen. De game werd ontwikkeld door Tsjechische historici en is door historyrespawned.com uitgeroepen tot spel van het jaar 2022, omdat het zo goed bruikbaar is in de geschiedenisles. ●

Boven: *Train to Sachsenhausen* is een gratis game voor de telefoon. Beeld: Eva Necasova. Onder: Laat de tijd van burgers en stoommachines tot leven komen in *Victoria III*.



Van theorie naar praktijk

Vakdidactische kennisontwikkeling van beginnende docenten

Hoe wordt vakdidactische kennis zichtbaar wanneer docenten in opleiding lessen voorbereiden? Als deze docenten inhoudelijke keuzes maken, of nadenken over didactische werkvormen of afstemming op het curriculum, dan helpt vakdidactische kennis hen hierbij. Maar zij hebben nog niet altijd alle kennis die ze hiervoor nodig hebben. Hanneke Tuithof en Wouter Smets onderzochten deze ontwikkeling.

Hanneke Tuithof is vakdidacticus bij de UU en hoofddocent curriculumvraagstukken bij de HU. **Wouter Smets** is didacticus bij de Erasmus Universiteit Rotterdam en de Karel de Grote Hogeschool in Antwerpen.

Lee Shulman introduceerde in 1986 het begrip Pedagogical Content Knowledge (PCK). Dit kunnen we vertalen als 'vakdidactische kennis'. Volgens Shulman is de kern van lesgeven niet alleen het combineren van vakinhoud met een pedagogische taak, maar het vertalen van de vakinhoud voor een specifieke doelgroep. Dat vraagt om het kennen en beheersen van (vak)didactische strategieën, metaforen, voorbeelden en veel weten over je leerlingen. Het gaat daarbij niet alleen om kennis op zich, maar ook om het gebruiken van die kennis in de praktijk. Shulman legde dus de nadruk op kennis van didactische strategieën en het leren van leerlingen. Andere onderzoekers voegden toe dat docenten kennis van toetsing en de opbouw van een curriculum moeten hebben en dat vakdoelen en overtuigingen over leren ook bij vakdidactische kennis horen.¹

Wij onderschrijven dit en gebruiken het concept PCK om vakdidactische kennis zichtbaar te maken in navolging van Tuithof en collega's. Figuur 1 toont de vijf componenten van vakdidactische kennis. In dit artikel zullen we de begrippen vakdidactische kennis en Pedagogical Content Knowledge beide gebruiken. We weten uit onderzoek naar andere schoolvakken en ervaren geschiedenisdocenten dat je al deze componenten van vakdidactische kennis kunt ontwikkelen door ervaring op te doen, te praten met collega's en leerlingen, een vakdidactische cursus te volgen of relevante literatuur te lezen.²

Diverse groep studenten

In onze studie werd de vakdidactische kennis van in totaal twaalf docenten in opleiding uit Vlaanderen en Nederland zichtbaar gemaakt en geanalyseerd. De helft van de studenten volgt een Nederlandse lerarenopleiding op masterniveau, de andere helft zijn Vlaamse student-leraren op bachelorsniveau. Om een beeld van studenten in verschillende ontwikkelingsfasen te krijgen, stelden we een diverse groep studenten samen, van pas begonnen aan de opleiding tot bijna afgestudeerd. We lieten ze hun denkproces bij het maken van een lesvoorbereiding reconstrueren



tijdens een diepte-interview und lieten hen hardop denken om die keuzes die ze machten in hun lesvoorbereitung toe zu lichten. Auch analysierten die Studenten ein Schulbuchfragment, bei dem sie brainstormten über mögliche didaktische Anwendungen. So machten wir ihre vakdidaktische Kenntnis sichtbar. Interviews wurden analysiert, indem Aussagen pro Komponente der vakdidaktischen Kenntnis codiert wurden (siehe Abbildung 1). Darüber hinaus wurde für jede Code eine Entwicklungsskala angegeben, bewusst (BB) oder unbewusst (OB) bewandert, bewusst (BO) oder unbewusst (OO) unbewandert. In der Kategorie 'bewusst bewandert' unterscheideten wir auch zwischen dem formalen Anwenden von Wissen aus Kollegien oder Theorie (BB1) und Wissen, das eigenständig anwendbar ist und eingesetzt wird (BB2). Dies ist eine Einteilung, die für viele Lehrerbildner erkennbar ist und in der Praxis der Lehrerbildung. Die Autoren dieses Artikels haben alle Interviews zusammen analysiert und dabei ihr Wissen über den Kontext und ihre Erfahrung als Lehrerbildner genutzt. Am Ende haben wir bei jedem Student geprüft, ob wir Indikatoren für die Komponenten der vakdidaktischen Kenntnis voneinander beeinflussen.

Figuur 1. De vijf componenten van Pedagogical Content Knowledge (Tuithof, 2019).

¹ Hanneke Tuithof, Albert Logtenberg, Jannet van Drie, Larik Bronkhorst en Jan van Tartwijk, 'What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of history teachers? A review of empirical research', *Historical Encounters*, 6 (2019), 72-95.

² Idem.



FOTO: MIKHAIL NILOV VIA PEKELS

hangen als je zo'n activerende les erover maakt.' Bij student A slaagden we er niet in om indicaties te vinden dat deze PCK-component een rol speelt in zijn denken. Op een vraag of de doelen die hij gesteld had bereikt waren, verwees student A naar een leerstofoverzicht waarin opgesomd werd wat leerlingen moeten kennen of kunnen. Hij kon wel expliciet benoemen welke officiële leerdoelen hij probeerde te realiseren, toch benoemde hij dat hij de eindtermen nog niet goed paraat had. Maar had hij daarvoor een oplossing: 'Ik had dat in mijn laptop als link staan, daar kan ik direct op klikken, en er zo meteen naartoe gaan.'

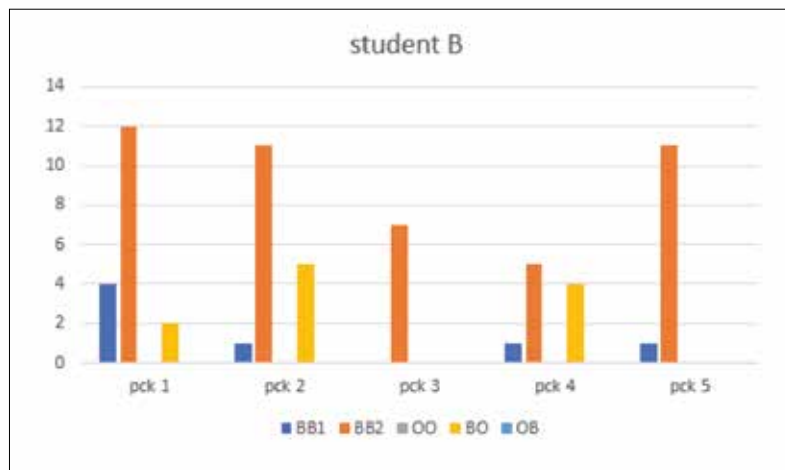
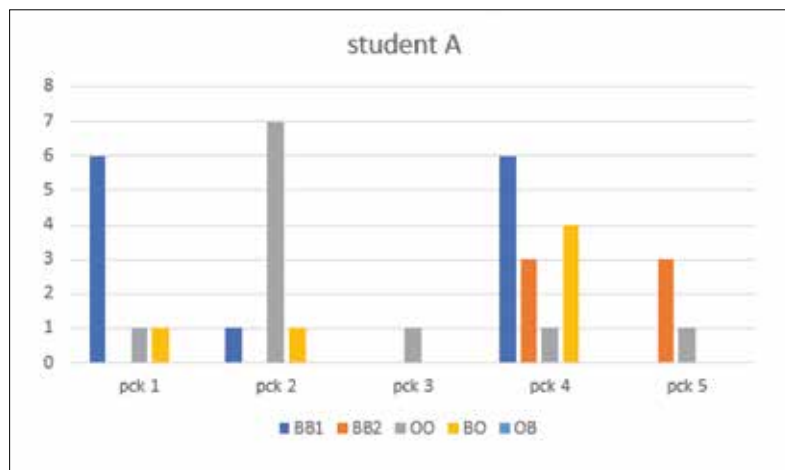
Relaties leggen

Niet alle studenten hebben al een ontwikkelde vakdidactische kennis. Dat uit zich niet alleen in de aan- of afwezigheid van bepaalde PCK-componenten, maar ook in hoe deze met elkaar in relatie staan. Student A legde nog nauwelijks relaties tussen de verschillende PCK-componenten. Student B toonde ons dat zij in staat is om de PCK-componenten met elkaar in verband te brengen. Zij kon bijvoorbeeld tijdens het overwegen welke didactische werkvorm zij zou hanteren, ook afwegingen maken over hoe deze aanpak emotioneel zou binnenkomen bij sommige leerlingen. Dat verwoordde zij zo: '...toen wilde ik heel graag aangrijpen bij de eigen beleavingswereld, maar ik ▶

Grafiek 1. Weergave van gevonden PCK bij student A. BB1=bewust bekwaam van het formeel toepassen van kennis uit colleges of theorie; BB2=bewust bekwaam van kennis die eigen gemaakt is, en zelfstandig wendbaar ingezet wordt; OO= onbewust onbekwaam; BO=bewust onbekwaam; OB= onbewust bekwaam
Daaronder: Grafiek 2. Weergave van gevonden PCK bij student B.

Twee voorbeelden

Om onze uitkomsten te illustreren tonen we eerst de vakdidactische kennis waarop we zicht kregen van twee van onze deelnemers. In grafiek 1 en 2 geven we weer welke vakdidactische kennis we bij hen hebben gevonden. Het gaat om twee erg uit elkaar liggende voorbeelden, waarbij student A nog slechts heel beperkt vakdidactische kennis toont en student B veel meer. Student A verwees tijdens het interview vooral naar theorie, tips en ideeën die hij tijdens didactische colleges had gekregen (PCK-component 1). Hij vond het moeilijk om zich alternatieven voor te stellen voor de keuzes die hij gemaakt had. Hij verwees regelmatig expliciet naar advies van een stagementor als inspiratiebron voor hoe de les was opgebouwd. Deze student maakte algemene veronderstellingen over wat leerlingen interessant of haalbaar zouden kunnen vinden (PCK-component 2), en kon nog niet goed inschatten welke kennis hij miste. Student B toonde zich bewuster van de vele mogelijke keuzes bij haar lesopbouw en aanpak. Terwijl student A veronderstelde dat zijn leerlingen dezelfde zaken interessant zouden vinden als hij, was student B zich er bewust van dat leerlingen een les niet noodzakelijk even boeiend vinden als zij zelf hoopt (PCK-component 2). Hetzelfde geldt voor PCK-component 3, kennis van toetsing. Student B slaagde erin te reflecteren over hoe belangrijk het was om het leren van leerlingen zichtbaar te maken. Zij meende zich dat eigen gemaakt te hebben: 'Het is wel iets wat je eerst theoretisch meekrijgt en daarom gaat doen. Maar je ervaart ook zelf dat het heel fijn is en ook wel dingen echt oplevert. Je merkt ook wel dat (kennis) blijft



vond het wel een beetje tricky. Misschien gebeuren er vervelende dingen en gaan ze daarmee aan de haal, maar dat ging ook best goed.' Op een ander moment verbond zij gelijktijdig overwegingen over de leerdoelen, de lesopbouw en de interesse van haar leerlingen: 'Ik dacht: ok, die wetten zijn vrij saai en ook ingewikkeld, met schout, schepenen en burgerraad. Ga ik dat uitleggen? Of ga ik ze zelf aan de slag zetten? Ook omdat dat met straffen eigenlijk een van die leerdoelen was waarbij ze echt zelf even moesten gaan nadenken.'

(Dan moet ik het) wel een beetje uitkleden.' Een ander was volop aan het experimenteren met technieken om het leren van zijn leerlingen zichtbaar te maken: 'Om het einddoel van die les te bereiken en om dat actief in een oefening te gieten of een soort eindproductje af te leveren, maakte ik meestal op het einde van een les een schema met de leerlingen of een kleine samenvatting of een exit-ticketje. Ze moesten invullen wat ze in de les geleerd hadden. En dan kon ik op die manier wel echt kijken of ze begrepen hebben wat ik hen verteld heb.'

Kleine rol voor curriculum

De landelijke leerdoelen voor geschiedenis lijken verhoudingsgewijs een veel kleinere rol te spelen in het denken van de student-leraren die we onderzochten. Hoewel sommige studenten duidelijk aangeven het belang te beseffen van de vertaling van curriculaire doelen naar de lespraktijk, besteden ze hier verhoudingsgewijs weinig aandacht aan. Anderen denken niet aan het curriculum terwijl ze zich focussen op de inhoud van hun les. Verschillende studenten gebruiken specifieke *scaffolds* (overzicht, website) om hun kennis van het landelijke curriculum te ondersteunen. Studenten met een ver ontwikkelde vakdidactische kennis beschrijven dat ze het curriculum min of meer sluimerend in hun achterhoofd houden wanneer ze hun lessen voorbereiden.

De meeste docenten in opleiding benoemden wel duidelijk wat zij zelf belangrijk vinden of willen bereiken tijdens hun lessen. Die eigen overtuigingen of doelen relateerden ze bijvoorbeeld aan een inschatting van de behoeftes van leerlingen. Zo koos een docent ervoor om bij het onderwerp Holocaust geen al te expliciete beelden van dode lichamen te gebruiken, omdat ze dat geen meerwaarde vond hebben en ze de leerlingen niet onnodig wilde schokken. Een student die hele duidelijke burgerschapsdoelen hanteert voor het vak geschiedenis zei: 'Ik denk dat het belangrijk is, voor mij is geschiedenis best wel een burgerschapsvormende instructie. En ik denk dat (het herkennen van) propaganda iets is wat (...) wijs maakt voor de samenleving ook. Dat ze zien dat iemand bepaalde doelen heeft met iets. Eigenlijk vind ik het belangrijk dat ze daardoor heen kunnen prikken en zien wat een bepaalde poster voor effect heeft.' Studenten legden daarbij regelmatig de link met andere componenten van PCK. Ze lieten bijvoorbeeld hun selectie van het gekozen bronmateriaal of de al of niet activerende aanpak van de les afhangen van de eigen klemtonen en verwachtingen die ze zelf stellen. Deze student linkt zijn eigen opvattingen over wat hij wil bereiken aan de interesse van leerlingen, en het officiële curriculum: 'In de brugklas zit je niet zo vast aan hele strakke doelen, maar ik wil het echt wel altijd relevant maken. Dus ik wil ze het liefste prikkelen,

Van doel naar activiteit

Docenten in opleiding beschrijven dat er heel veel is waar je tegelijk aan moet denken bij het voorbereiden van een les. Het vertalen van abstracte curriculaire doelen naar concrete activiteiten op het niveau van leerlingen blijkt bijvoorbeeld voor veel student-leraren moeilijk. Zij zijn in het begin vooral gefocust op het beheersen van de leerinhoud, of op het maken van afwegingen tussen wat zijzelf of leerlingen waardevol en interessant vinden. Zoals eerder aangegeven zijn er nog niet altijd relaties tussen de verschillende PCK-componenten te zien.

Voor sommige studenten blijkt het moeilijk om zich te richten op leerlingen bij het voorbereiden van hun lessen. Inschatten wat leerlingen interessant vinden of wat zij al weten of kunnen, is een leerproces dat veel kennis en oefening vraagt. Die vakdidactische kennis was nog niet aanwezig bij veel studenten. Deze student beseft bijvoorbeeld wel dat zij het onderscheid moet leren maken tussen haar eigen interesse, en die van haar leerlingen: '...Dan gaat er zo een lampje bij me aan van oh ja, dat is super interessant, maar dan merk ik, bij een brugklas (...), ik vind het heel erg interessant, maar... Wat maakt het voor hun interessant?





FOTO: FAURELS VIA PERELS.

daarom maak ik vaak een koppeling met het heden (...) om te kunnen plaatsen hoe je dingen uit het verleden kan begrijpen voor het heden.’ We zagen dat het veel van beginnende docenten vergt om vakinhoud, vaardigheden of technieken die ze in de lerarenopleiding meekrijgen flexibel in de praktijk toe te passen. Ook al kregen ze een grondige inhoudelijke opleiding, toch hebben ze deze kennis niet altijd paraat in het hoofd wanneer ze beslissingen moeten nemen. Een docent in opleiding gaf bijvoorbeeld aan dat ze het moeilijk vond om kort op de bal te spelen wanneer de omstandigheden in haar les daar om vroegen: ‘Ik heb nog niet dat improvisatievermogen en het arsenaal om op het moment dat ik de voorkennis van leerlingen test, te denken: Oh je weet het al! Dan gaan we het anders doen.’ Dit laat zien dat het lastig is om snel te schakelen als je vakdidactische kennis nog in ontwikkeling is.

Behalve stagebegeleiders, docenten en lerarenopleiders worden vrienden en familieleden geraadpleegd om de eigen doelen te bereiken en vakdidactische kennis te ontwikkelen. Zo beschrijven meerdere docenten in opleiding dat ze werkvormen of opdrachten uitproberen op hun huisgenoten, dat ze leren over andere perspectieven en culturen van vrienden en familie en ook door hen geïnspireerd worden.

Ontwikkelen kost tijd

In ons onderzoek naar geschiedenisdocenten in opleiding zien we dat het ontwikkelen van vakdidactische expertise tijd vraagt. Niet alle componenten van vakdidactische kennis ontwikkelen gelijktijdig. Het koppelen van landelijke curriculaire doelen aan concrete lessen is voor beginnende docenten bijvoorbeeld lastig, terwijl de

meesten wel veel kennis hebben over didactische strategieën en werkvormen. Het verbinden van componenten van vakdidactische kennis is iets wat veel studenten moeilijk vinden.

Niet alle studenten kunnen een duidelijke koppeling maken tussen de keuze voor leerstrategieën en de voorkennis en interesse van leerlingen.

We wisten al dat je vakdidactische kennis kunt ontwikkelen door ervaring op te doen, te praten met collega's en leerlingen, een vakdidactische cursus te volgen of literatuur te lezen. We zien in dit onderzoek dat de docenten in opleiding steun hebben aan hulpmiddelen of hulpbronnen bij het voorbereiden van lessen. Denk aan een overzicht van curriculaire doelen, een checklist of een format om een lesplan te maken of het praten met stagebegeleiders, lerarenopleiders, familie en vrienden.

Tot nu toe hebben we een diverse maar beperkte groep kunnen onderzoeken. Dit onderzoek heeft ons als lerarenopleiders meer inzicht gegeven in hoe de vakdidactische kennisontwikkeling verloopt en ons met de neus gedrukt op de complexiteit van vakdidactische kennis. Niet alleen heb je veel kennis van de verschillende componenten nodig, maar de componenten moeten aan elkaar verbonden worden. Wij denken dat we in de lerarenopleiding docenten in opleiding hierbij beter kunnen ondersteunen door het zelf expliciet voor te doen, diverse *scaffolds* aan te bieden, te oefenen met het verbinden van verschillende PCK-componenten en de belevingswereld van de docenten in opleiding meer te betrekken. ●

De auteurs bedanken de geschiedenisdocenten in opleiding van de Karel de Grote Hogeschool in Antwerpen en Universiteit Utrecht die meewerkten aan dit onderzoek.

Verder lezen

Eefje Smit, Hanneke Tuithof, Elwin Savelsbergh en Tine Béneker, ‘Geography Teachers’ Pedagogical Content Knowledge: A Systematic Review’, *Journal of Geography*, februari 2023.

Wouter Smets, Sophie Bollen, Lies Vercauteren en Carla van Boxtel, ‘Historisch leren denken: Een Lesson Study-cyclus over doelgerichtheid bij student-leraren geschiedenis’, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42, 2 (2021), 71-90.

Eefje Smit en Hanneke Tuithof, ‘“Ik denk dat ik nu meer snap dat ik het echt nodig heb”’. Studenten over vakdidactiek aan de hbo-bachelor lerarenopleiding aardrijkskunde’, *Dimensies*, 2 (2020), 22-36.

Hanneke Tuithof, Albert Logtenberg, Jannet van Drie, Larika Bronkhorst en Jan van Tartwijk, ‘What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of history teachers? A review of empirical research’, *Historical Encounters*, 6 (2019), 72-95.

Hanneke Tuithof, ‘Wat de leerlingen nodig hebben. De vakdidactische kennis van geschiedenisdocenten’, *Kleio* 5 (2019), 10-13.

De verhalen van een zeventiende-eeuws schip

Een interactieve schoolplaat van de *Amsterdam*

Het schip de *Amsterdam* vertelt vele verhalen over de zeventiende eeuw. Aan de hand van een interactieve schoolplaat laten Het Scheepvaartmuseum en Schooltv verschillende elementen zien uit het leven aan boord van het schip en de wereld in de tijd van de VOC en de WIC. Journalist Edo Dijksterhuis sprak met de makers van de schoolplaat en de bijbehorende lesmaterialen.

Edo Dijksterhuis is journalist. Dit artikel verscheen eerder in het magazine *Zee* van Het Scheepvaartmuseum.

Het hout kraakt, het schip schommelt, naast de masten sta je in de volle wind en in het ruim is het best donker. Wie aan boord van de *Amsterdam* klimt, kan zich een voorstelling maken van hoe het geweest moet zijn om met driehonderd man maandenlang op een VOC-schip te zitten. Maar de nagebouwde *Amsterdam* staat voor meer dan het verhaal van één schip. Het vaartuig is een mooie kapstok voor een completere geschiedenis van de VOC en de WIC en van het koloniale verleden. Dat maakt dit schip ook zo geschikt voor educatieve doeleinden, vindt Floor Verkerk, die als contentredacteur van Schooltv werkte aan de interactieve schoolplaat van de *Amsterdam*. 'De replica is gelaagd, er zijn veel verhalen over te vertellen. Over het leven op het schip, maar ook daarbuiten: in Amsterdam en Azië, toen en nu. Er is ruimte voor veel verschillende perspectieven.'

Stemmen van slaafgemaakten

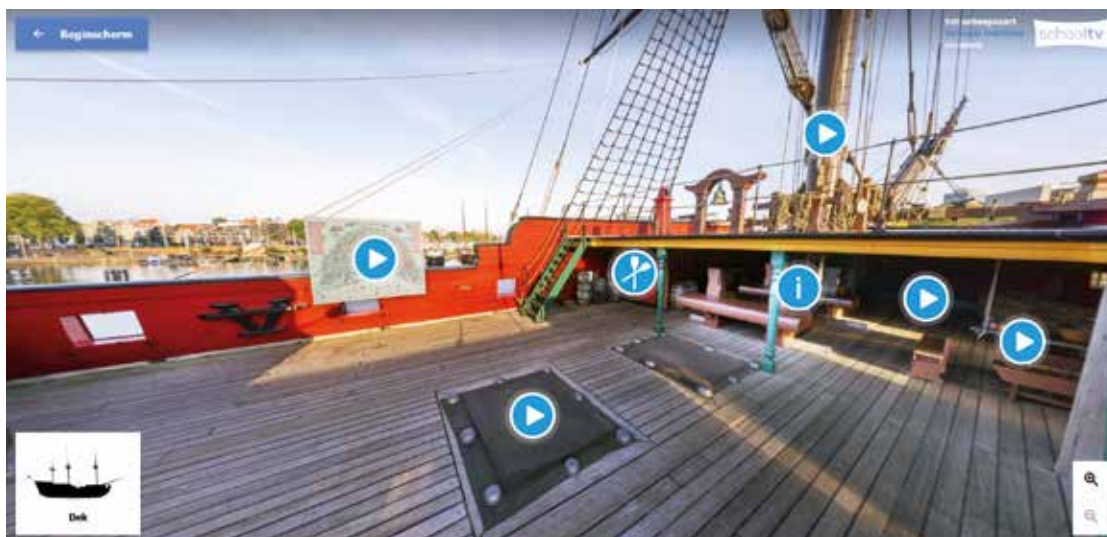
De schoolplaat *De VOC en WIC van alle kanten* is begin 2023 gelanceerd, het jaar waarin we de afschaffing van slavernij in Suriname en op de Caraïbische eilanden herdenken. Trans-Atlanti-

sche slavernij én slavernij in het Aziatische gebied is dan ook een belangrijk onderwerp in het online leermiddel. 'De stemmen van twee totslaafgemaakten zijn te horen,' vertelt Verkerk. 'De ene is Equiano, die werkelijk heeft bestaan en zelf een dagboek bijhield, en de ander is een personage, Flora uit (nu) Indonesië. Van tot slaaf gemaakte vrouwen in Azië zijn geen zelfgeschreven bronnen overgeleverd, dus Flora's dagboekfragment komt uit een roman van Reggie Baay die zich baseert op historische feiten (*Het lied van de goden* uit 2021). Verder zijn er nog echte dagboekfragmenten van een kapitein-luitenant die meevoer met de VOC en vertelt over het leven op zee en ziektes als scheurbuik. En van het tienjarige meisje Anna dat met haar rijke ouders naar Azië afreisde. Zo komen leerlingen en docenten echte personen uit de maritieme geschiedenis tegen.'

Hun stemmen, die leerlingen horen op het online schip, werden in eerste instantie bedacht als silhouetten met audio, maar veranderden later in animaties. 'Die animaties heeft Lucette Braune gemaakt,' vertelt Stefanie van Gemert, hoofd Educatie en Inclusie van Het Scheepvaartmuseum. 'Braune heeft een gestileerde, suggestieve stijl. Ze

Voor Het Scheepvaartmuseum ligt een replica van het VOC-schip de *Amsterdam*. Foto: Eddo Hartman.





De online schoolplaat bevat verschillende interactieve elementen.

vult niet alles in, maar haalt het verhaal van mensen van vroeger wel naar deze tijd. De dagboekfragmenten worden op die manier veel toegankelijker. Laagdrempelig is ook de presentatie door Astrid Sy, bekend van *Andere Tijden*. Van Gemert: 'Als rondleider neemt zij de leerlingen bij de hand, maar wel met een volwassen *tone of voice*. Ze introduceert de thema's en nodigt ze uit zelf rond te kijken. Leerlingen kunnen dan verder klikken op video's, spellen of tekst. Dat kan zowel individueel als klassikaal.'

Veelzijdige schoolplaat

Docenten kunnen zelf bepalen welke thema's ze behandelen en in welk tempo. Het ruime aanbod – meer dan dertig video's, drie spellen en talloze teksten – van de schoolplaat is geschikt voor verschillende leeftijdscategorieën. 'Voor de groep van negen tot twaalf jaar is een verhaal over speceerijen waarschijnlijk geschikter,' vertelt Verkerk, 'terwijl de dertien- tot vijftienjarigen dieper in de Nederlandse geschiedenis duiken en ingaan op een onderwerp als migratie. De leerlingen spelen zelf ook een actieve rol. Zeker bij de spellen. In het kookspel, dat te vinden is in de kombuis, leren ze wat er gegeten werd aan boord en dat het aanbod best karig was. Het navigatiespel laat drie historische routes zien. De eerste is die van Willem Barentsz, die eindigt op Nova Zembla. De tweede gaat naar het westen en leidt naar Noord-Amerika. En de derde is de door de VOC gezochte route om Kaap de Goede Hoop naar Azië. Zo vinden leerlingen zelf uit welke route de VOC uiteindelijk voer. Door te doen, onthouden ze het beter.' Het 'debatrad' met stellingen als 'ik ben trots op de VOC' en een figuur als Jan Pieterszoon Coen stimuleert leerlingen zelf een mening te vormen. 'In een tijd waarin het denken over het koloniale verleden verandert, kunnen docenten zich afvragen hoe je omgaat met iemand als Coen die in 1621 bevel gaf voor een bloedbad op Banda omwille van de nootmuskaathandel,' vertelt Van Gemert. 'Coen is terug te vinden in de online omgeving,

op een plakkaat waar twee tomaten tegenaan zijn gegooid. Wanneer je daarop klikt, wordt historische en hedendaagse informatie geboden. Docenten kunnen vervolgens de leerlingen vragen stellen over standbeelden: Wat maakt volgens jou iemand tot held? Is Coen een held? Of iemand als Equiano die de misstanden rondom slavernij heeft doorstaan en erover heeft geschreven?' Met dit soort vragen sluit de schoolplaat aan bij de Canon van Nederland die sinds de laatste herziening 'VOC én WIC' combineert in één venster. 'Veel docenten vinden het moeilijk om die twee onderwerpen te verenigen,' vertelt Van Gemert. 'Met deze schoolplaat geven we ze handvatten. Bovendien stimuleren we het vermogen van leerlingen om kritisch na te denken, wat weer een vakoverstijgend leerdoel is. En gesprekken rondom koloniaal verleden en impact in het heden passen in het burgerschapscurriculum.' Klassen die enthousiast zijn over de schoolplaat zijn uiteraard welkom op de 'echte' Amsterdam, in navolging van de 30.000 leerlingen per jaar die Het Scheepvaartmuseum bezoeken. 'Maar niet iedere school heeft de tijd of het geld om hierheen te komen. Dan is de online schoolplaat een goed en prikkelend alternatief. En misschien komen leerlingen later nog eens op eigen kracht naar het museum.' ●

De schoolplaat

Het Scheepvaartmuseum en Schooltv maakten de online schoolplaat *De VOC en WIC van alle kanten*, met 360 gradenfoto's van de (replica van de) Amsterdam, voor de bovenbouw van het basis- en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In een bijbehorende lesbrief vinden docenten tips en lezen ze meer over de aansluiting bij het curriculum geschiedenis en (wereld) burgerschap. De schoolplaat en lesbrief staan op schooltv.nl/link/de-voc-en-wic-van-alle-kanten en onder het online educatie-aanbod van Het Scheepvaartmuseum. Of scan de QR-code.



Op zoek naar creatieve werkvormen en specifieke vaktaal

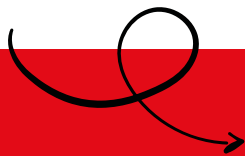
Natuurlijk kent iedereen het clichébeeld van de geschiedenisleraar. Die soms wat warrige, maar vriendelijke docent die onverstoorbaar over de middeleeuwen praat, terwijl zijn leerlingen verveeld naar buiten kijken. Joris Huis in 't Veld lacht hardop als hij de beschrijving hoort. "Eigenlijk trekken de middeleeuwen me niet zo..."

Waardevolle werkvormen

"Natuurlijk hou je als leraar van praten," vervolgt Huis in 't Veld op serieuze toon, "maar de tijd van alleen maar zenden naar je leerlingen is echt wel voorbij." De docent geschiedenis heeft een heel pakket met activerende werkvormen om zijn leerlingen bij de les te houden. "Mijn lievelingsopdracht gaat over Anton de Kom. Je verdeelt de klas eerst in groepjes van vier en dan geef je ze een map met bronnen, wel 6 of 7 pagina's. En de enige vraag waar je de groepjes mee op pad stuurt is: 'Hoe komt het nou dat Anton de Kom vrij lang een slechte naam had in Nederland?'"

Met dit soort opdrachten kun je leerlingen de wereld beter laten begrijpen en begrip voor verschillende perspectieven stimuleren, vindt Huis in 't Veld. "Natuurlijk moet je ze jaartallen leren en de keiharde historische werkelijkheid bespreken, maar met dit soort opdrachten geef je leerlingen iets mee waardoor de wereld net iets meer context krijgt."

Het hele interview met Joris lezen?
Dat kan hier



Noordhoff

Brengt je verder



Docent aan het woord:
Joris Huis in 't Veld

Op het Pallas Athene College in Ede geeft Joris Huis in 't Veld geschiedenis en maatschappijleer aan de boven- en onderbouw. Met creatieve werkvormen houdt hij zijn lessen interessant en dankzij de online leeromgeving van Geschiedeniswerkplaats kunnen zijn leerlingen makkelijk zelfstandig aan de slag met de lesstof.

“ De tijd van alleen
maar zenden naar
je leerlingen is echt
wel voorbij. ”





‘Mijn brein kraakt!’

De betrouwbaarheid beoordelen van historische bronnen

Het beantwoorden van evaluatieve onderzoeksvragen aan de hand van tegenstrijdige bronnen vormt vaak een flinke uitdaging voor leerlingen. Hoe ontwerp je dan toch een goede les waarin precies die vaardigheid centraal staat?

Het leren beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen is een belangrijke, maar voor leerlingen vaak lastige vaardigheid. Ze moeten immers letten op meerdere dingen, zoals de onderzoeksvraag, de tijd waarin de bron is gemaakt en de achtergrond van de maker van de bron. Voor leerlingen is het ook ingewikkeld dat er geen standaardantwoorden zijn. Een ooggetuige is niet altijd betrouwbaar, al denken veel leerlingen van wel. Een bron die een eeuw na de gebeurtenis is gemaakt is daarentegen ook niet per definitie onbetrouwbaar. Uit onderzoek blijkt dat er nog meer redenen zijn waarom betrouwbaarheid van bronnen beoordelen voor leerlingen een lastige vaardigheid is. Zo worden veel bronnen in methodes en door docenten vooral gebruikt voor de inhoud en minder voor het oefenen van historische vaardigheden.¹ Daarnaast wordt ook gewezen op de beperkte ruimte in het werkgeheugen: bij het lezen van bronnen hebben leerlingen dikwijls alle ruimte daarin nodig om de bron te begrijpen. Als het beoordelen van de betrouwbaarheid nog onvoldoende geautomatiseerd is, hebben leerlingen extra ondersteuning nodig.²

Het probleem in kaart

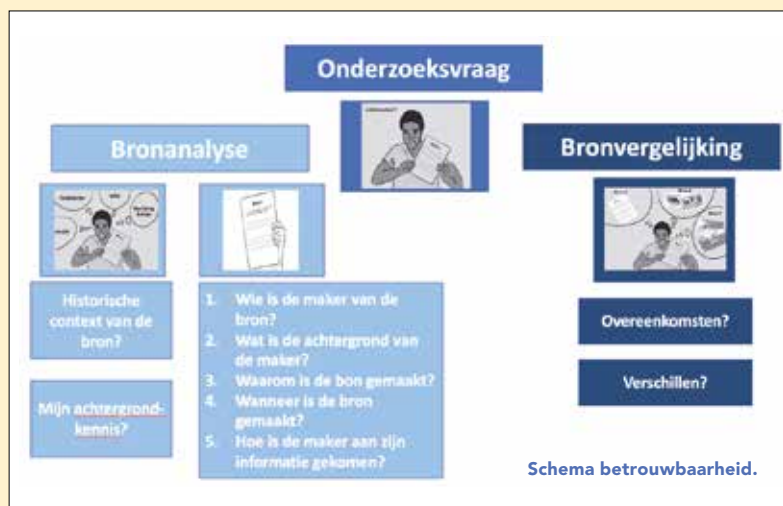
Om meer inzicht te krijgen in hoe vaardig Nederlandse leerlingen zijn als ze historische bronnen op betrouwbaarheid beoordelen, is een voormeting gedaan bij havo 3-leerlingen.³ Daaruit blijkt dat leerlingen in de helft van hun antwoorden een goed betrouwbaarheids criterium gebruiken. Toch scoren ze gemiddeld slechts 8,5 van de 30 punten, omdat ze vaak niet goed onder woorden weten te brengen waarom een bepaald criterium een bron meer of minder betrouwbaar maakt. Ook interpreteren leerlingen regelmatig een goed criterium op een verkeerde manier. Zo vonden sommige leerlingen een bron die ongeveer zeventig jaar na de gebeurtenis is gemaakt niet betrouwbaar, omdat dat te lang na de gebeurtenis is. Deze leerlingen wisten dat ze moesten kijken naar het criterium ‘tijd’, maar hadden niet door dat de tekst is geschreven door een historicus op basis van primaire bronnen. Dit laat zien dat leerlingen intuïtief lijken te beseffen wat goede criteria zijn, maar niet goed weten hoe ze daarmee om moeten gaan. Dit wordt bevestigd door het feit dat leerlingen

meer goede criteria gebruiken dan dat ze expliciet kunnen benoemen als ze erom worden gevraagd. Verder zijn leerlingen maar gematigd positief over het nut en het belang van het beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen en zelfs negatief over hun interesse in deze vaardigheid.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek is een lessenserie ontworpen waarin het beoordelen van de betrouwbaarheid van historische bronnen centraal staat. De lessenserie heeft onder andere als doel om het leren van de vaardigheid nuttiger, belangrijker en interessanter voor leerlingen te maken. De serie bestaat uit drie lessen van tachtig minuten die inhoudelijk aansluiten bij het curriculum in havo-vwo 3. Bij het ontwerpen van de lessen is gebruikt gemaakt van vier ontwerp-principes: opdrachten met tegenstrijdige bronnen, oplopende moeilijkheidsgraad, afnemende ondersteuning en samenwerkend leren.

Maartje van der Eem is docent geschiedenis aan het Hermann Wesselink College in Amstelveen en promovenda bij de Universiteit van Amsterdam.

¹ Karel Van Nieuwenhuyse e.a., ‘Reasoning with and/or about sources? The use of primary sources in Flemish secondary school history education’, *Historical Encounters* (2017), 48-70.



● Ontwerpprincipe 1: onderzoeksoopdrachten met tegenstrijdige bronnen

Het beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen wordt betekenisvol voor leerlingen als ze bij het beantwoorden van een onderzoeksvraag te maken krijgen met tegenstrijdige informatie. Leerlingen moeten dan eerst beoordelen welke bronnen betrouwbaar zijn en kunnen dienen als bewijs. Bij voorkeur worden er vragen gesteld waarop geen eenduidig antwoord te geven is, zoals evaluatieve vragen. In de eerste les van

² Jeffrey Nokes, ‘Recognizing and addressing the barriers to adolescents’ “reading like historians”’, *The History Teacher*, 44, 3 (2011), 379-404.

³ Maartje van der Eem e.a., ‘Students’ evaluation of the trustworthiness of historical sources: procedural knowledge and task value as predictors of student performance’, *The Journal of Social Studies Research* (2023).

Tips

Een soortgelijke onderzoeksopdracht ontwerpen? Hier een aantal tips:

- Begin bij de leerdoelen. Wat moeten leerlingen aan het eind van de les kennen en kunnen? Ontwerp eerst de eindopdracht waarin de einddoelen verwerkt zijn, en werk terug naar het begin, waarbij de complexiteit steeds verder afneemt.
- Breng verschil in complexiteit aan door te variëren met de hoeveelheid, de soort en de lengte van bronnen. Ook kan er gevarieerd worden met de mate waarin leerlingen ondersteuning krijgen bij het maken van de opdracht.
- Focus in de nabespreking op het leerproces. Er is niet één goed antwoord op een evaluatieve vraag. Zo draait de nabespreking minder om 'het goede antwoord' en meer om hoe leerlingen tot het antwoord zijn gekomen.
- Geef de bronnen niet digitaal maar op papier. Van elke bron is er dan maar één beschikbaar, waardoor leerlingen wel moeten overleggen over de inhoud. Zo ontstaat vanzelf een gesprek.

de lessenserie staat daarom de vraag centraal: 'Hoe zwaar was de kinderarbeid in de fabrieken van Regout eind negentiende eeuw?' Hiervoor bekijken leerlingen samen met de docent vijf bronnen. In de tweede les staat de Joodse Ans van Dijk centraal, die, nadat ze zelf was opgepakt, vele andere Joden heeft verraden tijdens de Tweede Wereldoorlog. Leerlingen beantwoorden met behulp van zeven bronnen de vraag wat haar motief was voor het verraden van zoveel Joden. In de derde les beoordelen leerlingen door het bestuderen van acht bronnen het geweld van het Nederlandse leger tijdens het Indonesisch-Nederlands conflict (1945-1949) op een glijdende schaal

'Doordat leerlingen in twee- of drietallen werken, zien ze dat er ook andere argumenten zijn, waar ze zelf niet aan gedacht hebben'

van incidenteel naar structureel. Deze manier van werken wijkt af van hoe deze vaardigheid meestal in de methodes voorkomt. Daar wordt in vrijwel alle opdrachten slechts met één bron gewerkt. Als de leerling de betrouwbaarheid van die bron heeft bepaald, is er vaak geen vervolgactie meer nodig, zoals het beantwoorden van een onderzoeksvraag.

● **Ontwerpprincipe 2: oplopende moeilijkheidsgraad**

Op twee manieren neemt de moeilijkheidsgraad per les toe. Ten eerste door de bronnen die worden gebruikt. In de eerste twee lessen werken leerlingen uitsluitend met primaire bronnen. Aan het eind van de tweede les wordt het concept secundaire bronnen geïntroduceerd. In de derde les werken de leerlingen met zowel primaire als secundaire bronnen. Ook nemen de bronnen in lengte en inhoudelijke moeilijkheidsgraad toe.

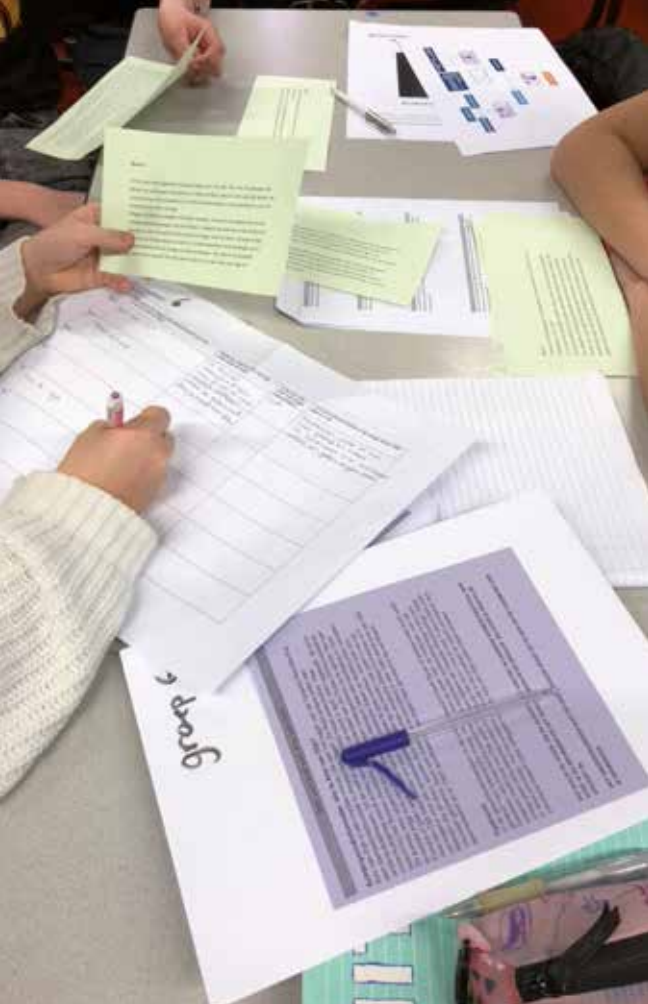
De tweede manier om de moeilijkheidsgraad te verhogen, is de (on)bekendheid van de gebeurtenis die centraal staat in een opdracht. In de eerste les gaat de onderzoeksvraag over kinderarbeid in de negentiende eeuw. De leerlingen zijn bekend met zowel de historische context (de industriële revolutie) als het thema (kinderarbeid). In de tweede les is de context (de Tweede Wereldoorlog) bekend bij de leerlingen, maar het thema Ans van Dijk niet. Bij de derde les over het Indonesisch-Nederlands conflict zijn zowel de context als het thema onbekend voor de (meeste) leerlingen.

● **Ontwerpprincipe 3: afnemende ondersteuning**

Terwijl de moeilijkheidsgraad per les toeneemt, neemt de ondersteuning voor leerlingen op drie verschillende manieren per les af. Allereerst verandert de rol van de docent. In de eerste les is die rol groot: de docent doet voor en leidt het onderwijsleergesprek, waarin klassikaal bronnen op betrouwbaarheid worden beoordeeld. Hierdoor krijgen leerlingen steeds feedback op de gegeven antwoorden. Daarnaast geeft de docent expliciete instructie over de criteria van betrouwbaarheid. In de tweede en derde les verzorgt de docent de historische introductie op de onderzoeksvraag. Verder is de docent in deze lessen vooral begeleider bij het zelfstandig werken en hij bespreekt na afloop klassikaal de taak. Ten tweede krijgt de leerling steeds minder ondersteunend materiaal. In de eerste les wordt door de docent een schema geïntroduceerd om de betrouwbaarheid te bepalen (zie vorige pagina) en klassikaal besproken. Aan het begin van de tweede les herhaalt de docent dit schema kort klassikaal en zit het schema in de envelop met de bronnen die leerlingen krijgen. In de derde les ontbreekt dit schema. Tot slot worden de werkbladen die leerlingen helpen bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag steeds wat minder gedetailleerd. In de tweede les schrijven leerlingen bijvoorbeeld per bron op of ze deze wel/een beetje/niet betrouwbaar vinden met daarbij hun argumentatie. Deze tussenstap helpt ze bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag. In de derde les vullen leerlingen als tussenstap een kwadrant in, waarbij ze bronnen op een schaal van geheel onbetrouwbaar naar geheel betrouwbaar plaatsen. De argumenten voor de plaatsing van een bron in het kwadrant worden besproken, maar hoeven niet meer opgeschreven te worden.

● **Ontwerpprincipe 4: samenwerkend leren**

In de lessen werken de leerlingen steeds in twee- of drietallen. Door samen te werken moeten leerlingen namelijk hun denken onder woorden brengen. Hierdoor zien leerlingen dat er ook andere argumenten zijn, waar ze zelf niet aan gedacht hebben. Leerlingen kunnen elkaars antwoorden bevragen of aanvullen, zoals in het onderstaande gespreksfragment gebeurt:



het leren van de vaardigheid en hun interesse om het te leren. Het werken aan een opdracht met tegenstrijdige bronnen werd niet door alle leerlingen even leuk gevonden, maar veel leerlingen waren enthousiast. Zo schreef een leerling: '(...) Daarnaast ben ik hier meer aan het werk dan ik met mijn huiswerk ben. Ik voel me meer betrokken bij de opdracht. Het maakt school veel leuker omdat ik meestal gewoon aan het leren ben wat de bron inhoud (sic), maar niet waar hij vandaan komt en wat de geschiedenis achter de bron is.'

Links: Samenwerkend leren. Door samen te werken moeten leerlingen hun denken onder woorden brengen.

'Het werken in groepjes zorgde er volgens veel leerlingen voor dat ze dieper nadachten over de betrouwbaarheid van bronnen'

Het samenwerken in groepjes zorgde er volgens veel leerlingen voor dat ze dieper nadachten over de betrouwbaarheid van de bronnen dan wanneer ze het alleen hadden moeten doen. Zo merkte een leerling op: 'Het samenwerken was leuk en je hoorde verschillende perspectieven. Ik leerde op een leuke interactieve manier.' Een andere leerling schreef: 'We leerden ook beter samenwerken, omdat je telkens naar elkaar moest luisteren.' Er waren ook leerlingen die liever alleen werkten: 'omdat je er dan zelf over na kunt denken. Je moet het uiteindelijk toch zelf kunnen doen. Je kan ook niet je eindexamen samen maken.' Verder komt regelmatig terug dat leerlingen het leuk vinden om eens iets anders te doen dan de normale lessen.

Een onderzoeksopdracht als deze is niet voor iedere les, maar voor de afwisseling in het leerproces is het een heel geschikte werkvorm. Al is het maar omdat leerlingen flink uitgedaagd worden om na te denken over het verleden, zoals duidelijk werd aangegeven door een leerling die halverwege het werken aan de taak over Ans van Dijk uitriep: 'Mijn brein kraakt!' ●

Leerling 1: Bij mij [bron 3] is het een interview met meerdere veteranen dus dan zal het wel betrouwbaar zijn.

Leerling 2: Maar het is wel in 1967, best wel na de oorlog, dus dan kan hij dingen vergeten zijn.

Leerling 1: Maar het zijn wel veteranen die hem ondersteunen.

(...)

Leerling 3: Bron 4 is in 1967 gemaakt. Gaat over hoe die man zich voelde toen die andere man het vertelde. En hij zegt dat er helemaal niet zo veel mensen zijn gemarteld.

Leerling 1: Denkt hij dat?

Leerling 2: Je weet niet of het klopt wat hij zegt.

Leerling 3: Hij heeft de bron gemaakt omdat hij het er niet mee eens is.

Leerling 2: Niet superbetrouwbaar, want het is de mening van een iemand, tegen de mening van een ander iemand in bron 3.

Leerling 1: Maar die werd gesteund door andere veteranen hè.

Enthousiaste leerlingen

De lessenserie is uitgevoerd in zeventien klassen havo-vwo. Voorafgaand en na afloop van de lessenserie hebben deze leerlingen een vragenlijst ingevuld over het leren beoordelen van de betrouwbaarheid van historische bronnen. Datzelfde is gedaan door een controlegroep die een gewoon geschiedenisprogramma volgde in de derde klas. Leerlingen die de lessenserie hadden gevolgd waren na afloop veel positiever dan leerlingen uit de controlegroep over het nut en het belang van

Verder lezen

Sam Wineburg, 'Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence', *Journal of Educational Psychology* (1991), 73-87.

Jeffrey Nokes, 'Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents' "Reading Like Historians"', *The History Teacher*, 44, 3 (2011), 379-404.

Karel Van Nieuwenhuysen e.a., *Historisch denken over bronnen. Aan de slag in het onderwijs* (Acco, Leuven/Den Haag 2016).

Maartje van der Eem, Jannet van Drie, Saskia Brand-Gruwel en Carla van Boxtel, 'Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: procedural knowledge and task value as predictors of student performance', *The Journal of Social Studies Research* (2023). doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.003

De VGN voor startende docenten

Als beginnend docent komt er heel veel op je af. De Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN) kan je op verschillende vlakken ondersteunen.

De VGN biedt beginnende docenten:

- veel **kant-en-klaar lesmateriaal** over diverse en actuele thema's;
- **netwerk- en nascholingsbijeenkomsten** door het hele land (met korting voor leden);
- een actueel overzicht van belangrijke discussies over ons vak in **politiek en media**;
- de **mogelijkheid om mee te praten** over de inhoud van het geschiedenisonderwijs;
- **hulp** bij het vinden van passende vacatures, salarisonderhandelingen, afbakening van taken en klassenmanagement.

Lesmateriaal

De VGN houdt je onder andere via de website en het tijdschrift *Kleio* op de hoogte van nieuw lesmateriaal over actuele thema's.

- Als VGN-lid ontvang je zeven keer per jaar het tijdschrift *Kleio*. Artikelen over werkvormen en lesideeën zijn altijd voorzien van links naar lesmateriaal dat je direct kunt gebruiken in je klassen.
- Verschillende VGN-commissies hebben lesmateriaal over specifieke thema's, zoals over wereldgeschiedenis. Dit is gratis toegankelijk voor leden.
- De VGN organiseert congressen en nascholingsbijeenkomsten, waar je als lid met korting aan kunt deelnemen en waar je altijd met 'een tas vol' lesmateriaal vandaan komt.

Invloed op politieke beslissingen

Het onderwijs, en geschiedenisonderwijs in het bijzonder, is de laatste tijd vaak in het nieuws. Als politici en onderwijsontwikkelaars in gesprek willen met docenten geschiedenis, dan doen zij dat via de VGN. In het najaar gaat er een werkgroep van start met de actualisatie van de kerndoelen voor het leergebied Mens & Maatschappij. Ook is er een maatschappelijke en politieke discussie gaande over het beperkte aantal uren geschiedenis dat gegeven wordt op het vmbo.

Van tien naar zes tijdvakken?

Er ligt een voorstel om van tien naar zes tijdvakken te gaan. Wat vind jij? De VGN vraagt leden om hun mening (onder andere via expertmeetings). Alle meningen worden meegenomen in de besluitvorming.

Commissies

Binnen de VGN zijn verschillende commissies actief. Je kunt je bij deze commissies aansluiten, maar je kunt de commissies ook gebruiken om specifieke informatie te vinden. De bestaande commissies zijn:

- Commissie havo/vwo
- Commissie vmbo
- Commissie pabo
- Commissie lerarenopleidingen
- Commissie wereldgeschiedenis
- Commissie didactiek en activiteiten

Op www.vgnkleio.nl/commissies zie je wat de verschillende commissies doen.



Word lid!

Wil je ondanks de werkdruk op de hoogte blijven van alles wat er speelt rondom ons vak en wil je daarop in kunnen spelen met actueel lesmateriaal? Wil je meepraten over hoe ons vak er in de toekomst uit gaat zien en een relevant netwerk opbouwen voor je eigen carrière? Word lid! De VGN is te volgen via de eigen website, Insta, Facebook en LinkedIn. Je kunt je aanmelden via vgnkleio.nl/aanmelden.

Links: Op de website van de VGN vind je naast nieuws ook een examenforum.

Beginnersconferentie

De VGN organiseert een keer per jaar een beginnersconferentie, speciaal voor lio's en startende docenten. Hier deel je ervaringen en zijn de workshops afgestemd op wat je als starter nodig hebt. Naast geschiedenis en vakdidactiek wordt hier ook aandacht besteed aan vacatures, salarisonderhandelingen, afbakening van je taken en klassenmanagement.

Er ligt een plan om ook een commissie beginnende docenten op te richten.

‘Wil je op de hoogte blijven van alles wat er speelt, meepraten over hoe ons vak er in de toekomst uit gaat zien? Word lid!’

Met de tijd mee

De VGN wil een vakvereniging zijn die aansluit bij de behoeftes van deze tijd. Heb je ideeën over hoe de communicatie van de VGN beter kan? Liever een online *Kleio*? Mis je onderwerpen? Laat het ons weten! contact@vgnkleio.nl ●

FOTO: VAN KRUKAU VIA PEXELS.



Missende kanten van de geschiedenis

Multiperspectiviteit is hard nodig

In het Nederlandse onderwijs staat vrijwel altijd de politieke en culturele geschiedenis van de witte westerling centraal. En meestal gaat om het verhaal van mannen. Dat dit een eenzijdig en incompleet beeld over het verleden oplevert, ligt voor de hand. En dat deze geschiedenis hierdoor voor veel groepen in onze samenleving niet *hun* verhaal is, wordt steeds meer erkend.

Seminar

Dit artikel is een samenvatting van een door uitgeverij Blink georganiseerd seminar voor docenten geschiedenis waarbij het onderwerp multiperspectiviteit centraal stond. Docenten, onderzoekers, erfgoed-educatiespecialisten en historici lieten diverse manieren zien waarop je dat in het geschiedenisonderwijs zou kunnen inbrengen.

Erika Welgraven is freelance journalist.

In het Openluchtmuseum in Arnhem is een binnencanalenmuseum met de Canon van Nederland waar dit jaar de tentoonstelling *Anton de Kom - strijder, schrijver en wegbereider* een ander perspectief laat zien op het koloniaal verleden. Hier komen docenten geschiedenis, erfgoed-educatiespecialisten, activisten en wetenschappers samen voor het seminar van educatieve uitgeverij Blink 'Verschillende perspectieven, één dialoog' om zich te verdiepen in multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs. Een onderwerp dat ook in het kader van de burgerschapsopdracht actueel is. Uitgangspunt voor de gesprekken en lezingen van deze dag is het artikel 'Er missen kanten. Multiperspectiviteit in erfgoed-educatie over slavernij' van universitair docent publieksgeschiedenis, educatie en burgerschap Marijke Huisman van de Universiteit Utrecht. Zij bespreekt drie gezichtspunten van waaruit je het verhaal over onze ge-

schiedenis kunt vertellen. Een dergelijke multiperspectiviteit is geen vrijblijvend uitgangspunt voor het geschiedenisonderwijs. Het is een normatief doel dat direct samenhangt met de democratische waarde, namelijk dat de representatie van verschillende groepen mensen en perspectieven van meerwaarde is voor onze samenleving. In de praktijk van het geschiedenisonderwijs blijkt dat echter niet zo makkelijk te realiseren, volgens Huisman. Via een videoverbinding vertelt zij dat haar studenten in eerste instantie enthousiast zoeken naar andere perspectieven op bijvoorbeeld de kruistochten en de Tweede Wereldoorlog. Maar als ze hun vroeg om aandacht te besteden aan vrouwen en gender ontmoette ze weerstand: 'Wilt u nu dat we Hitler en Bismarck schrappen om een of andere vrouw te belichten?' Een student noemde het zelfs anachronistisch om in het verleden naar perspectieven van vrouwen te zoeken, alleen maar omdat wij dat nu belangrijk vinden. 'Ze weten dus wel dat er in het verleden andere perspectieven op gebeurtenissen waren, maar zien niet in dat onze blik op het verleden ook gekleurd wordt door onze hedendaagse overtuigingen.' Er is nog veel te winnen, concludeert Marijke Huisman.

Multiperspectiviteit

Drie gezichtspunten om multiperspectiviteit toe te voegen in het geschiedenisonderwijs:

1. Een ander perspectief toevoegen aan het bestaande verhaal, aan het bekende narratief: wandelen *in* het verhaal.
2. In botsende perspectieven het bestaande – incomplete – narratief ter discussie stellen en vervangen door een alternatief.
3. De dialoog aangaan: mensen met verschillende perspectieven in gesprek laten gaan, niet om zich te verzoenen, maar om uiteindelijk door de dialoog gezamenlijk tot een nieuw narratief te komen.



Agnes Cremers, oprichter van F-site, over geschiedenisles over vrouwen.



Dynamische constructie

Het gesprek over multiperspectiviteit en geschiedenis is 'hot', en terecht. De sprekers tijdens het seminar – Maartje Duin, Agnes Cremers, Khadija al Mourabit en Catherine Schuurman – inspireren docenten om met een andere blik naar hun lessen te kijken en zich te realiseren dat geschiedenis meer is dan een reconstructie van het verleden, eerder een dynamische constructie. Centraal staat de vraag hoe je met leerlingen in de klas (van soms heel diverse achtergronden) aan de slag kunt met multiperspectiviteit. En ook al is het onmogelijk om alle perspectieven op de gebeurtenissen in de geschiedenis een plaats te geven, toch is het nodig om te proberen andere perspectieven meer recht te doen. De bekende verhalen zijn niet compleet, er zijn vraagtekens te zetten bij de gangbare selectie, is de gedeelde conclusie van de sprekers en de deelnemers aan het seminar. Maartje Duin, journalist en podcastmaakster van

'De plantage van onze voorouders', vertelt over haar gevoel van ongemak toen ze de pijnlijke ontdekking deed dat haar familie een aandeel had in een van de suikerplantages in Suriname. 'Mijn voorouders zijn rijk geworden door de slavenhandel,' concludeerde ze. 'We hebben heel wat op onze kerfstok.' Door enkele podcastfragmenten, foto's en documenten uit archieven laat ze zien hoe ze samen met Peggy Bouva, nazaat van een totslaafgemaakte, op zoek gaat naar hun gezamenlijke verleden. Een persoonlijk verslag dat duidelijk maakt hoe waardevol, maar ook hoe moeilijk het is om met elkaar de dialoog aan te gaan. Het werden geen gesprekken over genoegdoening,

Catherine Schuurman, Agnes Cremers en Khadija al Mourabit in gesprek met het publiek over multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs.

'Ze ontdekten samen hoe je vanuit je eigen perspectief de werkelijkheid heel verschillend kunt interpreteren en ervaren'

schuld of verzoening. Ze ontdekten samen hoe je vanuit je eigen perspectief de werkelijkheid heel verschillend kunt interpreteren en ervaren. 'Zie je het dappere verzet van de totslaafgemaakten, of schaam je je voor de misdragingen van de slavenhouders? Verbaas je je over de ondankbaarheid van een slaafgemaakte of word je boos over de aalmoes die de slavenhouder aanbiedt?' Maartje Duin en Peggy Bouva gingen op zoek naar het verhaal zoals ze dat niet eerder hoorden vertellen. Duin werd zich bewust van de *white consciousness* van gekleurde mensen en realiseerde zich dat witte mensen zich nooit hoefden in te leven in het leven van zwarte mensen. Maartje: 'Ik vertel dit verhaal, ons verhaal, omdat ik wil dat we ons bewust worden van de denkpatronen die er zijn, zodat we die kunnen doorbreken.'

Vijf Europese mannen in pak met hoge hoed te midden van een grote groep arme Antillianen voor het uitdelen van aalmoezen ter gelegenheid van de 25-jarige emancipatie (afschaffing van de slavernij), 1888, Curaçao. Collectie Museum van Wereldculturen.



Nzinga Mbande (1583-1663) was koningin van Ndongo en Matamba, het huidige Angola. Ze streed tegen de Portugezen voor onafhankelijkheid van het koninkrijk. Portret uit 1830. Collectie National Portrait Gallery, Londen. Onder: Maartje Duin, van podcast 'De plantage van onze voorouders', in gesprek met docenten over hoe je het gesprek met leerlingen aan kunt gaan over andere perspectieven.

Hoe je dat in je geschiedenisles doet? Duin gaat erover in gesprek met de docenten. Ze geeft de suggestie om universele 'in-punten' te bespreken waarin iedere leerling zich herkent. Praten over pesten bijvoorbeeld, zodat leerlingen op zoek gaan naar de manier waarop hun eigen verhaal het verhaal van anderen raakt. 'Op die manier kweek je empathie voor een geschiedenis die onbekend voor hen is. Eigenlijk zou iedere docent een 'Peggy' als Peggy Bouva op zijn schouders moeten hebben,' voegt Maartje toe, 'met het oog op *black consciousness*.' Een docent benoemt dat hij – als witte man – zich soms handelingsverlegen voelt, omdat er nog weinig knowhow is over hoe je dit aanpakt in de praktijk. 'Niet iedereen heeft een Peggy in zijn directe leef- en werkomgeving; in niet alle regio's van Nederland is dit vanzelfsprekend.'

Extra perspectief

Wat betreft multiperspectiviteit vertegenwoordigt Maartje Duin de dialogische benaderingswijze, waarbij je wél het waardevolle andere perspectief meeneemt, maar niet op zoek gaat naar consensus tussen verschillende perspectieven. Agnes Cremers van het educatieplatform vrouwengeschiedenis *Van Gisteren* en de geschiedeniswebsite F-site zet veeleer een extra perspectief in het bekende,

'De F-site gebruikt de tien tijdvakken en zet er vrouwen in door wie je een ander perspectief krijgt op de geschiedenis'

maar incomplete narratief. Zo voegt ze vijftig betekenisvolle vrouwen (en bijbehorend lesmateriaal) toe aan de tien tijdvakken: vorstinnen, publieke activisten, hoeren, heksen en heldinnen. Ze vult daarmee ook de Canon van Nederland aan, evenals de geschiedenisboeken op scholen, waarin de vrouwen niet autonoom zijn, vaak worden neergezet als slachtoffer, als 'vrouw van' of als 'zus van'.



'De Canon, de geschiedenis, de tien tijdvakken...? Ze zijn een erepodium vanuit politiek-militair perspectief,' stelt Cremers, 'maar dat beeld is slechts een deel van de werkelijkheid.' Op het moment dat je er een sociaal-economisch of sociaal-cultureel beeld naast plaatst, kom je dicht bij een compleet verhaal. Dat is dan ook wat F-site doet: de samenstellers gebruiken de tien tijdvakken en zetten er vrouwen in door wie je een ander perspectief krijgt op de geschiedenis. Zo introduceren ze de naam van Wilhelmina Drucker (naast die van Aletta Jacobs) als meest radicale pionier in het vrouwenkiesrecht en Virginia Dementricia als rebelse Arubaanse vrouw die in opstand kwam tegen haar meester.

Radicaal alternatief

Waar Cremer gebruikmaakt van de bekende tien tijdvakken kiest Khadija al Mourabit voor een rebelse benaderingswijze: ze zoekt niet naar een toegevoegd perspectief, maar gaat de confrontatie aan met het bestaande narratief. Als activist van The Black Archives (TBA) presenteert ze *10x meer geschiedenis*, tien alternatieve tijdvakken, en vanuit Fawaka Wereldburgerschap vertelt ze over de *wereldburgerschapscirkel*. Ook voor Fawaka en TBA draait multiperspectiviteit om het blootleggen van de hiaten in de geschiedschrijving, maar juist ook om het neerleggen van een radicaal alternatief. Ze presenteren dan ook een andere wereldkaart, de 'projectie van Gall-Peters', die meer kloppende verhoudingen laat zien dan de traditionele mercatorkaart. Het continent Afrika blijkt ineens veel groter in verhouding tot Europa en Noord-Amerika. In *10x meer geschiedenis* tref je meer inclusieve benamingen aan voor de tijdvakken die een ander perspectief weerspiegelen. Zo heet 'De tijd van Romeinen en Grieken' hier 'De tijd van de eerste beschavingen' en 'De tijd van regenten en vorsten' krijgt de naam 'De tijd van kolonialisme en handelskapitalisme'.

Wat Khadija al Mourabit betreft, gaat multiperspectiviteit bovendien verder dan alleen het bieden van een alternatief narratief. ‘Bespreek hoe “het bekende perspectief” nu is, hoe het zo gekomen is én hoe je het kunt veranderen. Realiseer je hoe groot de invloed is van witte mannen: zeven procent van de wereldbevolking bepaalt wat de kennis is van de rest van de wereld.’ Daardoor spreekt de geschiedenis nog steeds geregeld ten onrechte over de zogenaamde politieke acties in Indonesië in plaats van over een

‘Laat leerlingen zien dat geschiedenis niet alleen het verhaal is van gebeurtenissen, maar juist ook van mensen’

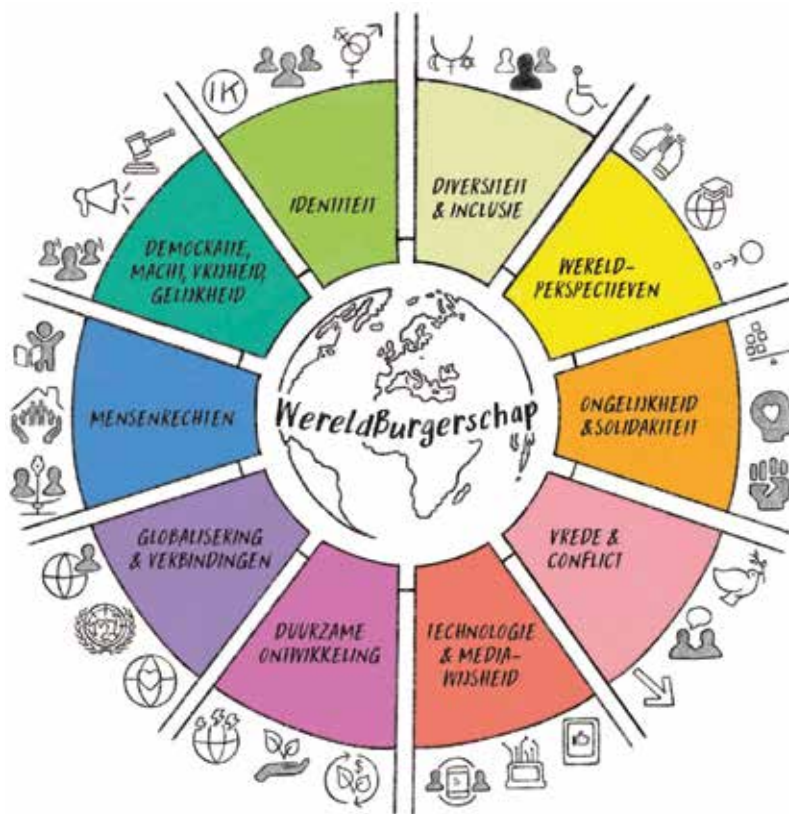
onafhankelijkheidsoorlog, licht Al Mourabit toe. ‘Daar krijg ik jeuk van!’ Uitsluitend kijken vanuit het West-Europees perspectief gaat voorbij aan wereldburgerschap en aan een wereldhistorische benadering van de geschiedenis. De jongeren van nu zijn degenen die de wereld kunnen veranderen. Daarom is de *Wereldburgerschapscirkel*, zoals die ontwikkeld is door Fawaka, gebaseerd op de sociale duurzaamheidsdoelen en staan daarin bijvoorbeeld uitgangspunten als ongelijkheid, solidariteit, racisme, mensenrechten en globalisering centraal.

Kritisch denken ontwikkelen

Catherine Schuurman, hoofdredacteur van *Blink Geschiedenis*, wil in het lesmateriaal dat ze met het team ontwikkelt de dialoog tussen de verschillende perspectieven in de klas stimuleren, ‘juist omdat die niet zomaar te verzoenen zijn’. *Blink Geschiedenis* neemt in haar lessen de wereld als basis en richt zich erop het kritisch denken bij leerlingen te ontwikkelen, zodat die zich realiseren dat geschiedenis niet een vaststaand verhaal is, maar een dynamisch construct. Om te ervaren hoe dat werkt in de praktijk, zet Schuurman de docenten aan het werk met een van de ‘missies’ uit de methode. Leerlingen kijken als een onderzoeker naar de aankoop van de schilderijen van Marten en Oopjen en ze overwegen of en op welke manier de schilderijen (horend bij een ‘kapitalistisch koloniaal’, met een slavernijverleden) in een museum kunnen worden opgenomen. *Blink Geschiedenis* geeft niet een afgerond en sluitend beeld van een historische kwestie, vertelt Catherine Schuurman. Veel lessen hebben een open eind om leerlingen te laten inzien dat er niet een antwoord is op een vraag, en dat alles samenhangt. ‘Dat vinden leerlingen niet altijd gemakkelijk,’ zegt ze.

In de afsluitende forumdiscussie gaan alle sprekers in gesprek met de docenten. Het is duidelijk dat

het voor docenten niet eenvoudig is om multiperspectiviteit een plek te geven in de geschiedenislessen. Ze dragen voorbeelden van valkuilen aan, bijvoorbeeld het aanwijzen van een leerling als ‘representatiedeskundige’, terwijl die leerling zo’n rol onveilig vindt en aangeeft dat hij het de taak van de docent vindt om een onderwerp van meer kanten te belichten. Een taak die de meeste docenten overigens graag op zich nemen: ‘Als je als docent focust op de nieuwsgierigheid van leerlingen, dan neem je de verschillende perspectieven serieus.’ Het vraagt vooral om een open houding van de docent en een bereidheid om alle onderdelen van het eigen perspectief ter discussie te stellen, van de afbakening van doel en onderwerp van het gesprek tot de regels die bepalen welke bronnen wel en niet meetellen en wat de moraal van het overkoepelende verhaal moet zijn.



Laat de leerlingen zien dat geschiedenis niet alleen het verhaal is van gebeurtenissen, maar juist ook het verhaal van mensen, is de oproep van docente Elizie Weijers van het Pantarijn in Kesteren. Kijk met leerlingen naar voorbeelden die dichtbij komen, kijk naar individuen, want leerlingen onthouden vooral persoonlijke verhalen. Net als de deelnemers van het seminar die de persoonlijke zoektocht van Maartje Duin en Peggy Bouva – op zoek naar hun gezamenlijke geschiedenis in Suriname – niet snel zullen vergeten. En evenmin de persoonlijke drijfveren van de sprekers Agnes Cremers, Khadija al Mourabit en Catherine Schuurman om de geschiedenis met behulp van multiperspectiviteit meer recht te doen. ●

De Wereldburgerschapscirkel van Fawaka Wereldburgerschap. Bron: fawakawereldburgerschap.nl.

Na de afschaffing

Inlevingsopdracht over het staatstoezicht in Suriname

Op 1 juli 1863 werd de slavernij in Suriname en de Caraïbische eilanden bij wet afgeschaft. Toch moest een groot deel van de slaafgemaakten hierna onder staatstoezicht nog tien jaar lang op de plantages blijven werken om de 'schade van deze maatregel' te beperken voor de plantagehouders. Om die reden is voor velen in het toenmalige koninkrijk de slavernij pas daadwerkelijk ten einde gekomen in 1873. Op 1 juli 2023 is dat 150 jaar geleden. In deze les leren de leerlingen wat het staatstoezicht inhield.

Gijs Korenblik is docent geschiedenis op het Iseidoorn College en hij is lid van de vmbo-commissie van de VGN.

Elk jaar wordt in Nederland op 1 juli Ketikoti (gebroken ketenen) gevierd, want op deze datum werd de slavernij in 1863 afgeschaft. Maar in hoeverre waren de voormalige slaafgemaakten wel echt vrij? Er volgde namelijk een periode van tien jaar staatstoezicht, waarin zij werden verplicht als contractarbeiders op de plantages te werken. Op die wijze meende de koloniale overheid de slaafgemaakten op de vrijheid voor te bereiden en de planters te behoeden voor het verlies aan arbeidskrachten. Wel konden de vrijgemaakten zelf beslissen waar zij gingen werken en konden ze jaarlijks van werkplek wisselen. Bovendien kregen ze loon voor hun werkzaamheden en mochten zij contracten sluiten op een plantage naar keuze. Vanaf juni 2023 wordt er in heel Nederland stilgestaan bij de afschaffing van slavernij en de gevolgen daarvan. Vanaf deze maand start het Herdenkingsjaar Slavernijverleden en dat eindigt in juli 2024. Helaas is de

Een optocht om Ketikoti te vieren in Amsterdam in 2018.



periode van het staatstoezicht nog een vrij onbekend onderwerp en wordt dit nauwelijks in de Nederlandse schoolboeken genoemd of uitgelegd. Met deze les oriënteren de leerlingen zich op deze tijd direct na de afschaffing.

Wat?

Leerlingen gaan zich verdiepen in het staatstoezicht ten tijde van de Nederlandse kolonie Suriname door zich in te leven in personen uit die tijd.

Waarom?

De opdracht geeft de leerlingen inzicht in de periode van het staatstoezicht in Suriname. Daarnaast oefenen ze met het inleven in een historisch figuur.

Voor wie?

De opdracht is gemaakt voor leerlingen in zowel de tweede klas van het vmbo als de bovenbouw van het vmbo.

Wanneer?

Bij het behandelen van modern imperialisme, historische ontwikkelingen rond 1870 en de afschaffing van de slavernij.

Hoelang?

Een lesuur (50 à 60 minuten).

Hoe werkt het?

In navolging van de lessen over de slavernij en de ontwikkelingen rond 1870 (afschaffing slavernij, modern imperialisme en de industriële revolutie) verdiepen de leerlingen zich in het staatstoezicht in de Nederlandse kolonie Suriname. Voordat de les begint, leest de docent samen met de leerlingen de inleiding van de opdracht. Vervolgens beginnen de leerlingen met deel A. In dit deel kijken de leerlingen een videoclip van de rapper Typhoon. In de videoclip speelt hij een tot slaaf gemaakte man die op een plantage te werk wordt gesteld. Over de clip

Verder lezen

- 'Afschaffing van de slavernij? In Suriname ging het nog tien jaar voort', *De Correspondent*, 30 oktober 2017.
- *Op hoop van vrijheid* (1997). Proefschrift van Ellen Klinkers over Suriname tussen 1830 en 1880. ellenklinkers.nl/op-hoop-van-vrijheid

maken de leerlingen vragen, met als doel om de voorkennis over de slavernij te activeren. In deel B maken de leerlingen groepjes van twee en verdelen ze twee historische figuren, namelijk een planter en een voormalige slaafgemaakte. Aan de hand van bronnen schrijven zij vervolgens een dagboekfragment van 150 tot 200 woorden. De bronnen zijn van tevoren per perspectief geordend en daarnaast zijn er een aantal bronnen die een algemeen beeld geven van het Suriname van de negentiende eeuw. In deel C vergelijken de leerlingen elkaars verhalen door overeenkomsten en verschillen tussen de fragmenten te benoemen, dit moeten ze ook kunnen uitleggen. Verder volgt er nog een klassikale afsluiting waarbij de docent een aantal verhalen klassikaal laat voorlezen en deze bespreekt.

Wat levert het op?

Met het maken van deze opdracht leren de leerlingen over het staatstoezicht in Suriname en krijgen ze het besef dat de slavernij pas in 1873 echt voorbij was. Daarnaast oefenen de leerlingen met zich inleven in het perspectief van een historisch figuur. Deze historische empathie is een belangrijke vaardigheid om het denken en handelen van mensen van vroeger (standplaatsgebondenheid) beter te begrijpen. Daarbij worden de geschreven perspectieven door de leerlingen geanalyseerd en besproken en op deze wijze wordt er aandacht besteed aan de multiperspectiviteit van het verleden. Tevens is het kunnen lezen en analyseren van bronnen een belangrijke vaardigheid die bij het geschiedenisonderwijs hoort. Verder leren de leerlingen door middel van deze bronnen te contextualiseren en zich een beeld te vormen van het negentiende-eeuwse Suriname. ●

Op vgnkleio.nl vindt u het lesmateriaal.

Roofkunst teruggeven of niet?

Al rondlopend in musea vraag ik me bij tijd en wijle af: 'Waarom is dit hier?' Vooral als ik weet dat de oorspronkelijke plek zo leeggeroofd is dat daar het verhaal bijna niet meer te illustreren valt. Vrijwel al het moois is dan in westerse collecties beland. Datzelfde gevoel heb ik ook in 'omgevallen voorwerpenmusea': musea waar op zaal zoveel staat dat door de bomen het bos niet meer te zien is. Denk aan het Pitt Rivers Museum in Oxford of de oude opstelling van het AfricaMuseum in Tervuren (waar de kelders vol lagen). Er moet en kan van alles teruggegeven worden, maar wat en onder wat voor condities blijkt een ingewikkeld vraagstuk te zijn. Jos van Beurden is al decennia bezig met teruggavekwesities. In 2017 promoveerde hij op *Treasures in Trusted Hands. Negotiating the Future of Colonial Cultural Objects*. Hij is er bijna in zijn eentje verantwoordelijk voor dat er in Nederland en België überhaupt wordt nagedacht over teruggave van het kanon van de koning van Kandy, Congoese krachtbeelden, de Benin-bronzen, Javaanse tempelbeelden, et cetera.

'Met het koloniseren van de wereld vond tegelijkertijd de grote erfgoedverhuizing plaats; vrijwel altijd eenrichtingsverkeer'

Met het koloniseren van de wereld vond tegelijkertijd de grote erfgoedverhuizing plaats. Het was vrijwel altijd eenrichtingsverkeer: roofgoed, en als er al gehandeld werd dan nooit voor de echte waarde. Vooral in de negentiende eeuw werden collecties geplunderd, niet alleen door militairen en overheden, maar ook bijvoorbeeld door zendingen. Moet dan maar alles terug? Van Beurden vindt van niet. Er zijn nu immers stukken bewaard gebleven, waar deze anders wellicht zouden zijn vergaan. Dat geldt met name voor archieven (die nu gedigitaliseerd kunnen worden en dan – met een digitale kopie – teruggegeven kunnen worden). Het is

ook goed dat inwoners van voormalig gekoloniseerde landen die nu in westerse landen leven kennis kunnen nemen van collecties uit het land van herkomst. Het is echter ook juist deze groep die regelmatig pleit voor het terugsturen van dat wat onvreemd is. Dat soort geluiden weten wij in de Lage Landen goed te kanaliseren. Wij stellen commissies in. In 2020 belaste de Belgische federale overheid een breed samengestelde commissie met het doen van onderzoek naar de rol en structurele impact die de Belgische staat, de Belgische autoriteiten en niet-statelijke actoren hebben gehad op Congo-Vrijstaat en op Belgisch-Congo, Rwanda en Burundi. Een jaar eerder kwam de Nederlandse commissie-Gonçalves-Ho Kang You met het advies 'Wat gestolen is, zal terug moeten gaan.' Daar zijn, wat Van Beurden betreft, drie voorwaarden aan verbonden: gelijkwaardigheid ▶

Ongemakkelijk erfgoed. Koloniale collecties en teruggave in de Lage Landen. Jos van Beurden (Walburg Pers, Zutphen 2021), 239 blz., € 27,50

JOS VAN BEURDEN
ONGEMAKKELIJK
KOLONIALE COLLECTIES EN TERUGGAVE IN DE LAGE LANDEN
ERFGOED



tussen de bezitter van de koloniale collectie en de bezitloze; het oprechte streven om onrecht ongedaan te maken en voorwerpen terug te geven; en ten slotte, het vertrouwen dat de ontvanger het goede zal doen met de teruggegeven voorwerpen.

Waarom niet de volgende keer, wanneer een klas een museum met een koloniale collectie bezoekt de leerlingen de opdracht geven om een voorwerp uit te kiezen, dit te beschrijven en aan te laten geven waarom het voorwerp terug zou moeten (of juist niet). Nadenken over bronnen is toch een van de vaardigheden waar al vanaf de eerste klas aandacht aan wordt gegeven.

Ger Jan Onrust

Fascinerend kasteel in Italië

In mei 2021 nam Huub Kurstjens, voormalig toetsdeskundige bij Cito, na drie decennia afscheid van het bedrijf. In een interview in *Kleio* gaf hij al aan dat hij volop plannen had voor na zijn pensioen. Plannen die te maken hadden met zijn fascinatie voor de middeleeuwse geschiedenis van Zuid-Italië, in het wonderschone Apulië en het bijzondere Sicilië. Die fascinatie betreft vooral de periode van de Hohenstaufen-dynastie in de tweede helft van de twaalfde en de dertiende eeuw. Centraal hierin staat keizer Frederik II (1194-1250). Een zeer controversiële persoon: een dictator of een verlicht vorst? Conservatief of vooruitstrevend? Atheïst of humanist? Christen of moslim?

Er is veel mythevorming rondom deze keizer. En Kurstjens houdt ervan om mythes door te prikken. Niet alleen de vele mythes rondom keizer Frederik II, maar ook de mythevorming rondom Castel del Monte. Het is een van de bekendste kastelen ter wereld, in de buurt van Bari, regio Apulië. Sinds 1996 staat Castel del Monte op de Werelderfgoedlijst van Unesco en het is als enige van de ruim zeventien honderd kastelen in Italië

afgebeeld op de Italiaanse eurocent. In 1240 werd het in opdracht van Frederik II gebouwd.

Er is bijna geen gebouw uit de middeleeuwen dat zo tot de verbeelding spreekt en dat tegelijkertijd tot zoveel discussies leidt als Castel del Monte. Het verheft zich al van verre als een imposant gebouw. Niet als een enorme monoliet, maar als een 'octoliet', een achthoekig stenen bouwwerk dat oprijst in het landschap. Wat gaat er schuil achter dit gebouw? Honderden boeken verschenen in de loop van de tijd, maar niet een in het Nederlands en ook niet een waarin met behulp van een historiografische benadering alle mogelijke theorieën over de symboliek en de functie van het kasteel bij elkaar gebracht zijn. Kurstjens doet dit in *Castel del Monte, tussen feit en fictie* voor het eerst. 'Het wordt tijd om Castel del Monte langs een historische meetlat te leggen. Daarbij wordt gebruikgemaakt van een historiografische benadering met een werkwijze die te vergelijken is met het afpellen van een ui: welke functies heeft het kasteel zeker niet gehad en welke zijn plausibel of acceptabel?', legt Kurstjens uit. Centraal in het boek staan acht vragen, verdeeld over acht hoofdstukken, zoals: 'Was Castel del Monte een astronomisch observatorium, een sterrenwacht? Was het een 'ideaalbouw', het product van een uomo universale?'

'De lezer wordt bij de hand genomen en scherpzinnig geleid door de tijden en plaatsen waarin een van de mooiste kastelen van de middeleeuwen aan ons is overgeleverd...'

Iedere vraag wordt door de auteur zorgvuldig geanalyseerd, waarbij hij gebruikmaakt van een grote hoeveelheid bronnen, van literatuur en van de comparatieve methode. En uiteindelijk komt Kurstjens tot een heldere conclusie. Bijvoorbeeld over de vraag: 'Was Castel del Monte een inwijdingstempel voor Tempeliers en plek van de heilige Graal?'



Castel del Monte, tussen feit en fictie. De kroon van Apulië in historisch perspectief. Huub Kurstjens, (Boekscout, 2022), 238 blz., € 24,50

In de inleiding wenst Huub Kurstjens de lezer een boeiende historische zoektocht toe in het labyrint van interpretaties. Dat is *Castel del Monte, tussen feit en fictie* zeker. Vito Bianchi, universiteit van Bari, schrijft in de epilogo: 'De lezer wordt bij de hand genomen en scherpzinnig geleid door de tijden en plaatsen waarin een van de mooiste kastelen van de middeleeuwen aan ons is overgeleverd...'

Geïnteresseerd in de middeleeuwen? Lees dit boek! Of bezoek Apulië zelf. Verblijf enkele dagen in de ruige havenstad Bari, lees daar het boek en maak samen met de auteur een historische reis op zoek naar de oorsprong en betekenis van Castel del Monte.

Gerard Rozing ●

Even voorstellen: de pabo-commissie

De pabo-commissie verzorgt ieder jaar met veel enthousiasme de VGN-pabo-studiedag. Ze denkt mee over actuele ontwikkelingen in de curricula van de basisschool en van de pabo's, zoals het historisch referentiekader en de toelatingstoetsen voor de pabo. De commissie stelt zich voor.

Vincent Hoeks

Ik ben in 1998 afgestudeerd aan pabo De Kempel in Helmond en werkte tot 2013 met veel plezier in het basisonderwijs. Iets met geschiedenis gaan doen, bleef echter in mijn hoofd zitten. Ik haalde mijn bachelor en master aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg en kon bij de Fontys-pabo in Eindhoven aan de slag. Daar werk ik nog steeds. Naast opleidingsdocent geschiedenis ben ik tutor, opleidingscoach, coördinator internationalisering en secretaris van de pabo-commissie van de VGN



een korte periode in het voortgezet onderwijs werd ik in 2000 docent geschiedenis aan de pabo van Hogeschool Leiden. Bijna negen jaar geleden maakte ik de overstap naar Iselinge Hogeschool en werd ik actief in de pabo-commissie. Daarnaast doe ik promotieonderzoek naar het professionaliseren van leerkrachten in historisch redeneren in onderzoekende geschiedenislessen op de basisschool.

Pim van der Helm

Ik werkte ruim twintig jaar in het basisonderwijs en studeerde in de avonduren geschiedenis aan de



Universiteit Leiden. Na het behalen van mijn masterdiploma startte ik als geschiedenisdocent aan de Thomas More Hogeschool in Rotterdam. Dat doe ik nu al zeven jaar met veel plezier. Omdat ik graag op de hoogte blijf en mijn steentje wil bijdragen aan de bestending en verbetering van geschiedenisonderwijs op pabo's en bijgevolg op basisscholen, trad ik twee jaar geleden toe tot de pabo-commissie van de VGN. Sinds vorig jaar ben ik ook lid van het algemeen bestuur.

Almut Sommer

Eind jaren zeventig ben ik geboren in de toenmalige DDR, maar inmiddels woon ik al bijna 25 jaar in Nederland. Ik studeerde geschiedenis in Dresden en Amsterdam en specialiseerde mij daarbij in de vroegmoderne tijd. Later heb ik de eerstegraads opleiding Geschiedenis en Staatsinrichting gedaan. Sinds 2004 ben ik geschiedenisdocent op de pabo, tot kort geleden bij de IPABO in Amsterdam, nu bij



Iselinge Hogeschool in Doetinchem. Ik ben in mijn werk op dit moment veel bezig met hoe de vakken geschiedenis en aardrijkskunde elkaar kunnen versterken en hoe studenten ertoe aangezet kunnen worden meer jeugdliteratuur te lezen en te gebruiken in de klas.

Jan de Bas

Ik was groepsleerkracht en werk sinds 1990 als docent geschiedenis op de pabo. Eerst bij Ichthus Hogeschool en daarna bij Hogeschool Inholland. Naast mijn werk als lerarenopleider publiceer ik



veel. Ik schreef onder andere met Frank Brinkman *Geschiedenis InZicht. Vakkennis en didactiek voor het basisonderwijs* (2019). In 2023 verschijnt het nieuwe boek dat ik met Wesley van Meir schreef: *Inzicht in burgerschapsvorming*.

Wesley van Meir

Na ruim negen jaar in het voortgezet onderwijs te hebben gewerkt, waar ik onder andere geschiedenis, aardrijkskunde en levensbeschouwing gaf aan vmbo-t, havo en vwo in alle jaargangen, maakte ik in 2014 de overstap naar de pabo in Breda. Hier verzorg ik de lessen geschiedenis, waarin vooral de didactiek en vakspecifieke benadering centraal staan. Ook ben ik betrokken bij de burgerschapslijn. Sinds 2020 ben ik lid van de pabo-commissie van de VGN. ●



Yolande Potjer

Ik heb geschiedenis gestudeerd aan de Universiteit Leiden en specialiseerde me in sociale en contemporaine geschiedenis en in de geschiedenis van het Midden-Oosten. Na de eerstegraads lerarenopleiding en

Terugblik op de didactiekconferentie

Twee dagen samen met collega's volop bezig zijn met vakinhoud, vakdidactiek en de nieuwste ideeën en inzichten rondom geschiedenisonderwijs uitwisselen. Eind vorig jaar kwamen docenten, studenten en lerarenopleiders bij elkaar om van elkaar te leren en elkaar te inspireren tijdens de VGN-didactiekconferentie. Dit allemaal op een prachtige nieuwe locatie in Hulshorst. Een conferentie die niet zonder slag of stoot tot stand kwam.

Aron Borger en **Kevin Quirijnen** zijn naast docent geschiedenis op De Amsterdamse MAVO lid van de VGN-commissie didactiek en activiteiten.

Na een tegenvallende opkomst in 2018 en twee keer uitstel door corona moest de VGN-commissie didactiek en activiteiten goed nadenken over het organiseren van een nieuwe conferentie. Er speelden allerlei andere vragen bij de commissie. Is de markt aan scholingsaanbod niet verzadigd? En is er nog wel behoefte om met vakcollega's op een gelijkwaardige manier en in een informele setting bij elkaar te komen? Maar de commissie besloot om toch, op een andere locatie en moment in het jaar, een conferentie te organiseren.

Bordspel

De didactiekconferentie vond voor het eerst plaats in het Veluwe Hotel de Beyaerd in Hulshorst. Tijdens de eerste ronde werden drie workshops in verschillende panden op het terrein van de accommodatie gegeven. Koen Henskens, leraaropleider en vakdidactus aan de HAN, ging met de deelnemers aan de slag met het door hem ontwikkelde bordspel *400 jaar Mayflower*, een historisch bordspel waarbij leerlingen uit Nederland en de Verenigde Staten de overtocht van de Pilgrim Fathers ontdekken. Door in internationale

teams samen te werken komen de leerlingen tot het besef dat er verschillende perspectieven zijn en als men andere beslissingen had gemaakt, zaken anders hadden kunnen lopen. Een actieve en multidimensionale werkvorm om historische perspectieven aan te leren.

Op de eerste verdieping werden de beelden van de Westerborkfilm getoond. Christel Tijen, hoofd Kenniscentrum Herinneringscentrum Kamp Westerbork, gaf tekst en uitleg bij de unieke en zeer goed bewaard gebleven beelden van het kamp Westerbork. Om dit gevoelige onderwerp te kunnen bespreken in de les werden tijdens het kijken naar de beelden vragen besproken.

De derde workshop van deze ronde werd verzorgd door Aron Borger en Kevin Quirijnen, beiden docent geschiedenis op De Amsterdamse MAVO. Een workshop waarin mens en menswording, de humaniserende taak van het geschiedenisonderwijs besproken werd. *Learning people to become human* zou volgens vakdidacticus Jörn Rüsen een belangrijke taak zijn van het geschiedenisonderwijs. In deze workshop namen Borger en Quirijnen collega's mee in een aantal opdrachten over het Israëliësch-Palestijns conflict en Srebrenica. Na het diner werd avondlezing gegeven door Lambert Teuwissen. Hij werkt als eindredacteur bij de NOS en werkte mee aan de website van het project *75 jaar bevrijding*. De deelnemers luisterden aandachtig naar de woorden van Teuwissen. Aan het eind van de lezing werd namens de NOS en de VGN-didactiekcommissie het boek *75 jaar bevrijding 1944-1945* cadeau gedaan aan de deelnemers.

Actuele ontwikkelingen

De volgende ochtend stonden drie workshoprondes op het programma. Deelnemers werden meegenomen door het verhaal van Remco Reiding in zijn zoektocht en identificatie van het Sovjet Ereveld. Aan het eind van de lezing ontstond spontaan een gesprek tussen de docenten en Reiding over de actuele ontwikkelingen in Oekraïne. Er werd besproken hoe de bevindingen van Reiding gebruikt konden worden om verschillende

Veluwe Hotel de Beyaerd in Hulshorst.





perspectieven en tijdsgewrichten aan het licht te brengen in de geschiedenisles. Daan Krahmer verzorgde een didactische workshop over *Verbinden met Geschiedenis*. Er werden bruikbare tips gegeven om het *vreemde* met het *vertrouwde* te verbinden. In een volgende ronde was duidelijk te merken dat men graag bruikbare en zinvolle werkvormen, methodes en werkwijzen deelt met vakgenoten. Zo lieten Jens Lenders en Jeroen Gerats, beiden lerarenopleider geschiedenis op Fontys Hogeschool, zien hoe het juist rubriceren van opdrachten een enorme meerwaarde heeft voor het historisch redeneren. Bas Banning besprak meerdere activerende werkvormen die door ProDemos zijn ontwikkeld. Opdrachten die naadloos in de volgende les gebruikt konden worden en goed aansloten op de onderwerpen van het centraal examen.

‘Het was duidelijk te merken dat men graag bruikbare en zinvolle werkvormen, methodes en werkwijzen deelt met vakgenoten’

De gevoelige kanten van geschiedenis was de veelbelovende titel van de workshop die Gijs van Gaans in de ochtend hield. Samen met de deelnemers werd gekeken naar de verschillende narratieven die centraal staan in methodes en hoe vanuit andere perspectieven en verhalen de geschiedenis een andere vorm aan kan nemen. Hanneke Tuihof, vakdidacticus geschiedenis en werkzaam aan de Universiteit van Utrecht en Hogeschool van Utrecht, had een leerzame en bruikbare workshop ontwikkeld om doelgericht vaktaal aan te leren. Aan het eind van de middag werd de conferentie gezamenlijk afgesloten.

Gelijkwaardigheid

Door de opkomst, maar ook door de evaluatie van deelnemers achteraf, blijkt dat de didactiekconferentie belangrijk is en voorziet in een behoefte waar andere nascholing niet in voorziet. In een vraaggesprek met een aantal deelnemers kwam naar voren wat deze conferentie anders maakt dan andere scholingsaanbieders in het veld: de mate van gelijkwaardigheid tussen de deelnemers en de workshopgevers. De workshopgevers zijn mensen uit het veld die een vakdidactische toepassing hebben ontwikkeld en willen delen. Vol vertrouwen is de commissie daarom bezig om een nieuwe conferentie in de steigers te zetten. Deze zal plaatsvinden op 5 en 6 oktober 2023. Een tipje van de sluier: test je kennis tijdens de pubquizavond, ontsnap uit je klaslokaal, laat je inspireren door de geschiedenisdocent van het jaar en nog veel meer. Binnenkort gaat de inschrijving live. Houd de website van de VGN en de social media-kanalen in de gaten. ●

Boven: 400 jaar Mayflower, een historisch bordspel van Koen Henskens.

Midden: Christel Tijen, hoofd Kenniscentrum Herinneringscentrum Kamp Westerbork, gaf tekst en uitleg bij de unieke beelden van kamp Westerbork

Onder: Kevin Quirijnen geeft een workshop over de humaniserende taak van geschiedenisonderwijs.

Vwo

Te makkelijk

Nicole van der Steen is docent geschiedenis op het Avicenna College in Rotterdam.

Het is de afgelopen jaren vaker voorgekomen: een vwo-examen dat makkelijker te maken is dan het havo-examen. Ook dit jaar vroeg ik me bij het nakijken van beide examens regelmatig af of de vragen niet per ongeluk verwisseld waren.

Dat wil overigens niet zeggen dat mijn vwo-leerlingen er vlekkeloos doorheen zijn gekomen. Hoe ik er ook op heb gehamerd: ze blijven onnodig fouten maken door niet goed te lezen. In het huidige examen verlies je dan toch een hoop punten, want aan de complexiteit van de vragen lag het absoluut niet. De meeste waren zo rechttoe rechtaan dat het bijna lachwekkend werd. Faalangstige leerlingen gaan dan nodeloos ingewikkeld doen, omdat ze (na al dat oefenen met vragen die wél op vwo-niveau waren) niet kunnen geloven dat de antwoorden zo voor de hand liggen. En laat ik er van dat soort nu een paar in de klas hebben... Het correctievoorschrift bevatte dit jaar opvallend veel beperkende opmerkingen. Nog steeds wordt blijkbaar van leerlingen verwacht dat zij haarfijn aanvoelen wat volwassen historici, met hun bredere referentiekader en hun geoefendheid in formuleren en verbanden leggen, precies in het antwoord willen zien. Dat maakt het corrigeren van zo'n simpel examen als dit bijna een surrealistische ervaring: leerlingen lijken moeiteloos te kunnen scoren, maar verdienen keer op keer geen enkel punt als ze niet een bepaalde combinatie of verwijzing in hun antwoord laten zien. Alsof de examenmakers zich ineens realiseerden dat het wel erg makkelijk was allemaal, maar geen zin meer hadden om de vragen uitdagender te maken. Van vwo-leerlingen mag worden verwacht dat zij hun antwoorden helder en volledig kunnen formuleren, maar als de vragen voornamelijk op

Een karikatuur van Lloyd's Coffee House uit de zeventiende eeuw.



reproductie gericht zijn, hebben veel leerlingen niet in de gaten dat er 'vaardige' antwoorden verwacht worden.

Bij veel vragen be kroop me het gevoel dat de lange inleidingen en de bronnen er met de haren bij gesleept waren om ze nog een schijn van 'inzicht toetsen' mee te geven. Het bleef vaak bij een 'lees-goed-en-raad-het-begrip'-spelletje. Wat te denken van, bijvoorbeeld, vraag 10: een prent van tijdschriften in een koffiehuis met een vraag naar de reden waarom koning Karel II die koffiehuisen wil sluiten. Dit is niets meer dan een opendeur-vraag naar het begrip 'publieke opinie', maar dan wel uit het juiste tijdvak gerukt (want over zeventiende-eeuws absolutisme ging het eigenlijk ook niet). En dan vraag 11: een klassiek voorbeeld van 'droit divin' en de verlichte reactie daarop. Dat zijn dan tevens de enige vragen over verlichte denkbeelden; waarvoor hebben die leerlingen nu die hele historische context zitten leren? Dit kan een havoleerling ook, puur op oriëntatiekennis. Net als vraag 12 over de Belgische afscheiding overigens.

Er was een tijd dat identificatievragen met tekstbronnen niet als vaardige vragen golden, waarvan er vooral niet te veel in een valide toets moesten zitten. In dit examen heb ik welgeteld twee opgaven ontdekt die naar de betrouwbaarheid van een bron vragen: 6 en 16. De rest van de vragen-met-tekstbron toetst identificatie (= reproductie) of tekstbegrip.

Maar dan het goede nieuws: de vragen met beeldbronnen waren (afgezien van het koffiehuis) leuk, op niveau en toetsten ook echt meer dan alleen maar kennis. Hier vielen de kandidaten zonder inzicht af, en zo hoort het natuurlijk ook. Met de munt van Karel de Grote werden in één moeite door een paar belangrijke kenmerken gevraagd. De Chinese prent bij vraag 15 is origineel en duidelijk genoeg, de vraag in orde. De vraag (18) bij de foto van de brandende kampong lag voor de hand, maar in het tweede deel wordt terecht een extra denkslag verwacht. Prenten van Fritz Behrendt zijn altijd goed (Cito blijkt een flinke voorraad relatief onbekende exemplaren te hebben): scherp en niet te abstract. De vraag (20) is helder genoeg, maar hier wreekte zich het slordig lezen van veel leerlingen: het gaat niet om een mening over het communisme, maar over het *verlenen van zendtijd aan de communisten*. In tegenstelling tot het havo-examen heeft dit examen wel een echte 'uitstapvraag', waar gelukkig geen verband meer hoeft te worden gelegd tussen de te noemen kenmerkende aspecten en de gegevens in de vraag. Maar bij vraag 3 en 5 zou dat geen probleem zijn geweest: terwijl de havo-kandidaten tot het bittere eind aan het uitleggen zijn, wordt het de vwo'ers hier wel erg makkelijk gemaakt. Volgende keer de examens eens goed naast elkaar leggen voor ze de deur uitgaan?



Havo

Punten scoren aan het einde

Maar hier gebeurt hetzelfde als in koloniën: grote concerns leggen beslag op grondstoffen en bodemrijdommen, voeren deze uit en verdienen er kapitalen aan, terwijl de bevolking kan fluiten naar deze rijkdom,' merkt Tweede Kamerlid Fré Meis op tijdens een protestactie in Groningen. Is dit nu? Nee, het gaat om 1972. Net als de jaren hiervoor zaten in dit examen meerdere vragen over onderwerpen die het maatschappelijk debat beheersen. Naast de gaswinning in Groningen waren er bijvoorbeeld ook vragen over de omgang met het slavernijverleden. Zo moest beredeneerd worden waarom het boek van Ruud Paesie over een slavenopstand lezers van het Surinaamse maandblad *Parbode* aanspreekt. Paesie concludeert in het boek dat het verbod op de slavenhandel en de afschaffing van de slavernij niet alleen het werk is geweest van witte abolitionisten, maar dat ook de totslaafgemaakten zelf een rol hebben gespeeld. En de laatste vraag van het examen ging over de discussie die eind twintigste eeuw is ontstaan over de afbeelding 'Hulde der Koloniën' op de Gouden Koets. Daarnaast lag de nadruk in dit examen op de rol van vrouwen in de geschiedenis. Er waren vragen over de schilder Rachel Ruysch uit de Republiek, de memoires van Anne Marie Louise van Orléans (een nicht van de Franse koning Lodewijk XIV), een reactie van Abigail Adams (de vrouw van John Adams) over de totstandkoming van een nieuw wetboek, het dagboek van Lady Maria Nugent (de echtgenote van de Britse gouverneur van Jamaica) en over de uitspraken van de vrouw van Erich Honecker. Meer aandacht voor vrouwen is goed, maar de balans slaat wel een beetje door. De meeste vragen waren helder geformuleerd. Zeker als leerlingen geoefend hebben met dit type vragen, weten ze wat er van ze verwacht wordt.

Al had een enkele vraag nog wel wat duidelijker gekund. Bij vraag 11 moest bijvoorbeeld het eenzijdige beeld dat Lady Nugent geeft van de slavernij in Jamaica vanuit haar positie worden uitgelegd. De meeste leerlingen gingen vervolgens alleen in op haar positie, terwijl het correctievoorschrift verlangde dat ook aan de hand van de bron benoemd moest worden wat haar kijk op slavernij dan precies was. Dit had ook in de vraag vermeld kunnen worden.

Net als de jaren hiervoor werden er meer kenmerkende aspecten getoetst door ze te koppelen aan een historische context. De openingsvraag waarbij leerlingen een aantal gebeurtenissen in het Britse Rijk op volgorde moesten zetten is daar een voorbeeld van. Om de vraag juist te beantwoorden is naast kennis van de tijdvakken ook kennis nodig van de historische context. De vragen die specifiek over deze historische contexten gingen, waren helaas niet gelijk verdeeld over de drie onderwerpen. Over het Britse Rijk en over Duitsland in Europa werden behoorlijk wat vragen gesteld, maar de context over Nederland kwam amper aan bod. Opvallend was ook dat de laatste vragen van het examen allemaal bronvragen waren waarmee behoorlijk wat punten verdiend konden worden. Jammer dat dit op het einde van het examen is, want de scherpste is er bij de leerlingen dan wel vanaf. Bij het vwo-examen was de laatste vraag het noemen van drie kenmerkende aspecten en bij havo moet een kenmerkend aspect gekoppeld worden aan een bron en ook nog van uitleg worden voorzien. Je zou dat eerder andersom verwachten. Al met al vind ik het niveau van dit examen prima. Er waren geen bronnen die leerlingen op het verkeerde been zetten en met behulp van kennis en goed lezen kon je tot een antwoord komen. Leerlingen die de stof kennen en weten hoe ze met de diverse vraagtypen moeten omgaan, slagen voor dit examen en dat is precies de bedoeling.

Lisa Oskamp is docent geschiedenis op het Petrus Canisius College in Alkmaar.

Boven: Portretstudie van Lady Maria Nugent. Getekend door John Downman, 1806. Collectie British Museum.

Vmbo

Actueel examen

Dit examen was goed te doen voor onze leerlingen, die tijdens hun loopbaan twee jaar corona hebben meegemaakt. De meeste vragen waren prima opgesteld, zodat de leerlingen lekker snelheid konden maken. Herkenbare voorgestructureerde vragen, zodat de leerlingen moeilijk de verkeerde kant op konden fietsen. Er zaten weer zes meerkeuzevragen met twee kolommen in en de reeksen met jaartallen ►

Jikkemien Kuypers is docent geschiedenis op SG Newton in Hoorn.

waren ook van de partij. Leerlingen die goed geleerd hadden en dus hun jaartallen en begrippen paraat hadden, werden beloond dit jaar; veel vragen in combinatie met bronnen die goed te maken waren door parate kennis en veel oefenen.

Wat opviel is dat de Sturmabteilung (SA) en het modern imperialisme veel aandacht kregen. Daarentegen ontbrak het dekolonisatieproces van Nederlands-Indië geheel. Dat is toch wel wat vreemd, zeker nadat er recent is opgeroepen om deze periode een prominentere plek te geven in het curriculum door de commissie Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië, onder leiding van Jet Bussemaker.

Vragen 2 tot en met 4 waren in verhaalvorm en dat was wel verfrissend. Wat mij betreft een blijvertje. Echt een leuke verandering in het examen. Bij vraag 11 werd er gevraagd naar het begrip 'totale oorlog'. De leerlingen moesten in deze bronvraag een afbeelding van een puntzak snoep, bedrukt met propaganda, koppelen aan dit begrip. Leerlingen moesten antwoorden dat kinderen ook een doelgroep vormden voor propaganda. Leerlingen antwoorden hier veel minder specifiek en betrekken vaak de kinderen er niet bij. Een andere bron was misschien passender geweest voor deze vraag. Bij de bron van vraag 15 worden de leerlingen door het jaartal op het verkeerde been gezet. In de vraag

wordt 1922 gebruikt, terwijl de leerlingen het jaartal 1923 leren voor de inflatie. Dat is jammer. Bij vraag 18 en 20 wordt er erg ingegaan op de SA en dat is, mijn inziens, onnodig. Is de SA het belangrijkste dat een leerling moet weten van deze periode? Bij vraag 18 wordt er gevraagd of de foto van een SA-lid en een politieagent *voor* of *in* 1933 past. Veel leerlingen antwoorden in plaats van *in* met *na* wat in principe voor het gewenste antwoord niets uitmaakt: Hitler was aan de macht, waardoor dit een normaal beeld zou zijn. De SA liep daarvoor ook al op straat, maar dat terzijde. Dat hele SA- en SS-verhaal komt al wat langer terug in examens, en waarom dat nou zo belangrijk is? Geen idee. Vraag 41 was een leuke vraag over protesten in Nederland tegen het plaatsen van kernwapens door de VS in Europa (1979). Men vroeg naar historische argumenten, waarom er mensen waren die tegen de protesten waren en dus positief dachten over de VS. Bij vraag 44 werd er gevraagd waarom tsaar Nicolaas voor 1991 niet eervol en officieel begraven kon worden, een bekende vraag, maar in een nieuw jasje. Het betrekken van de coronacrisis in vraag 46 wil ik ook benoemen: fijn dat actualiteiten worden opgenomen in het examen. Het was een goed examen voor de leerlingen die in 2023 examens moesten doen zonder enkele compensatie. ●

De Radboud Geschiedenis Nascholingsconferentie

6 oktober 2023

Inspirerende lezingen en workshops die aansluiten op de historische contexten van het havo- en vwo- eindexamen

Met bijdragen van Nijmeegse vakdidactici en vakspecialisten en lezingen van dr. Marc van Berkel, prof. dr. Annelien de Dijn en dr. Marijke Huisman

De opbrengsten van deze dag zijn direct toepasbaar in de lespraktijk

[Meer informatie en aanmelden:](#)



Radboud Universiteit



Verticaal denken

Wat zouden jullie ervan vinden als we de maan gingen ontginnen, vroeg ik mijn zesde klas. Geen probleem, was het antwoord, er wonen toch geen mensen? Wie val je ermee lastig? Vijftig jaar na de laatste maanwanding hebben we onze pokdalige buur weer in het vizier. De lijst met geplande maanmissies in de nabije toekomst is eindeloos. Elon Musk is helder in zijn ambities met SpaceX: 'The extension of life beyond Earth is the most important thing we can do as a species.' Voor hem is er geen andere optie voor de mens dan een multi-planetaire soort te worden en hij is Mozes, die ons aan de hand neemt naar het beloofde land.

Ik interviewde onlangs theatermaker en publicist Marjolijn van Heemstra over haar essay 'Wat is ruimte waard', dat ze schreef voor de maand van de filosofie. Ze schrijft hoe talloze staats- en commerciële bedrijven de kijker omhoog hebben gericht; hun ruimteluiften weerspiegelen dollartekens, want er zweeft heel wat rijkdom in het nabije heelal. Volgens de NASA bevatten de asteroiden tussen Mars en Jupiter minerale grondstoffen die omgerekend 100 miljard dollar waard zijn... voor elke persoon op aarde!

'Met een verticale blik opent zich pas de rijke geschiedenis van een landschap, een volk, een cultuur en ook die van onze buursatelliet'

Van Heemstra haalt de Italiaanse historicus Lorenzo Veracini aan, die in zijn boek *The World Turned Inside Out* met het zogenaamde 'horizontaal denken' op de proppen komt. Hij laat zien hoe veel kolonisten een revolutie of opstand in eigen land ontlieden door elders een nieuw bestaan op te bouwen. Het nieuwe land werd vervolgens niet met nieuwsgierigheid, maar met hebzucht benaderd: de lokale lagen van het verleden werden genegeerd, de nieuwe wereld omgehakt en leeggeroofd, de lokale bevolking

uitgevoerd of weggestopt. De kolonisten wilden niet veranderen – liever verplaatsen ze zich.

Hiertegenover staat een 'verticaal denken' dat juist rekenschap geeft van de gelaagdheid van een andere plek. Niet alleen ontstaat zo ontzag voor die plaats, maar je gaat er dan ook niet zomaar in zitten wroeten, op zoek naar geldelijke waarde. Dat geldt voor koloniale exploitatie, maar dat zou volgens Van Heemstra ook moeten gelden voor de maan. Ze wil de maan haar gezicht teruggeven: ontstaan vanuit de aarde is ze sindsdien in een innige symbiose met de aarde gebleven. We moeten veranderen (duurzaam worden), ons niet verplaatsen (om een volgende plek leeg te trekken). Mijn leerlingen moesten hier wat om lachen – de maan is toch maar een bal van steen? – maar met een verticale blik opent zich pas de rijke geschiedenis van een landschap, een volk, een cultuur en ook die van onze buursatelliet. Het is ook deze gelaagde kijk op de wereld die we volgens mij onze leerlingen moeten aanbieden, zodat ze met enig respect onze bal, haar omgeving en haar geschiedenis tegemoet treden. ●

Jelte Posthumus woont in Groningen en is daar docent geschiedenis op het Willem Lodewijk Gymnasium. Daarnaast is hij radiopresentator voor *Glasnost*, een Gronings radioprogramma over kunst en cultuur. Ook is hij muzikant en film liefhebber.



·VGN KLEIO

Hoofredactie:

Daan van Leeuwen |
hoofredactie@vgnkleio.nl

Eindredactie:

Patsboem! |
educatief, Richard de Rooij |
redactie@vgnkleio.nl

Redactie: Roberto Kist, Quinten Koster, Lisa Oskamp, Nicole van der Steen, Bart den Uyl, Maud Wilbrink

Medewerker: Jelte Posthumus

Vormgeving: Bianca Emanuel
Magazine Design

Redactieadres:

Berg en Dalseweg 199,
6522 BJ Nijmegen

Druk: Drukkerij Wilco BV,
Amersfoort | ISSN 0165-6449

Advertentie acquisitie:

Susanne Elgershuizen, 06 - 137 601 25 |
elgershuizen15@gmail.com

Kleiokrant: Kopij kunt u sturen naar: redactie@vgnkleio.nl.

Website: www.vgnkleio.nl

Social media: @gsonderwijs
www.facebook.com/vgnkleio
www.linkedin.com/company/vgn-kleio

Contributie:

Lidmaatschap VGN € 80,- | Studenten € 50,-

Leden- en abonnementen-

administratie: Lid worden of uw gegevens wijzigen? Mail administratiekantoor Adema via aanmelden@vgnkleio.nl.

Dagelijks bestuur VGN

Marjan de Groot-Reuvekamp,
voorzitter

Linda van Beek, *secretaris*

Kees van de Sande,

penningmeester

Pim Renou, *communicatie*

Algemeen bestuur VGN

Jikkemien Kuypers, *cie. vmbo*

Emiel van der Hart, *cie. havo/vwo*

Pim van der Helm, *cie. pabo*

Hanneke Tuithof,

cie. lerarenopleidingen

Mariëlle van de Straat,

cie. didactiek en activiteiten

Kris van de Heijkant,

cie. wereldgeschiedenis

Daan van Leeuwen, *Kleio*

Berichten voor het VGN-bestuur

kunt u sturen naar:

contact@vgnkleio.nl.

Eye Film Player gratis voor scholen

Via de Eye Film Player, de streamingdienst van Eye Filmmuseum, kunnen geschiedenisdocenten met hun leerlingen gratis films kijken. Deze films zijn bedoeld voor klassikaal, educatief gebruik. De streamingdienst heeft films van Eye, die je vaak niet op andere streamingdiensten vindt. Op de In de klas-pagina, te vinden via player.eyefilm.nl/in-de-klas, staan tips voor geschiedenisfilms. Bijvoorbeeld de propagandafilm *Leger- en vlootfilm* uit 1917 of de animatiefilm *Waar is Anne Frank?* uit 2021. Daarnaast kunnen docenten via deze pagina de catalogus doorzoeken. Het aanbod van de Eye Film Player bestaat uit gratis films en huurfilms. De gratis films zijn direct te bekijken en de huurfilms via een gratis onderwijsaccount. Dit account kun je via mail@player.eyefilm.nl aanvragen, onder vermelding van 'film in de klas'.

Heropening Paleis Het Loo

Na zo'n vijf jaar verbouwen is Paleis Het Loo weer open voor het publiek. Volg een van de paleisroutes, ga het dak op waar koningin Mary thee dronk of ontdek de bijzondere planten, tuinbeelden en fontein in de tuin. Bij de vernieuwde vaste tentoonstelling *De Oranjes* ontdek je de geschiedenis van het Nederlandse koningshuis en hun rol binnen Nederland en daarbuiten. Naast de vaste tentoonstelling is er op dit moment een tijdelijke tentoonstelling, *Meesterwerk*, over wat er allemaal kwam kijken bij de verbouwing van Paleis het Loo. Een bezoek aan het museum vormt voor leerlingen een mooie aanvulling op de geschiedenisles over het koningshuis. Voor groepen vanaf vijftien personen moet van tevoren wel worden gereserveerd. Meer informatie via paleishetloo.nl.

Onder: Paleis Het Loo.



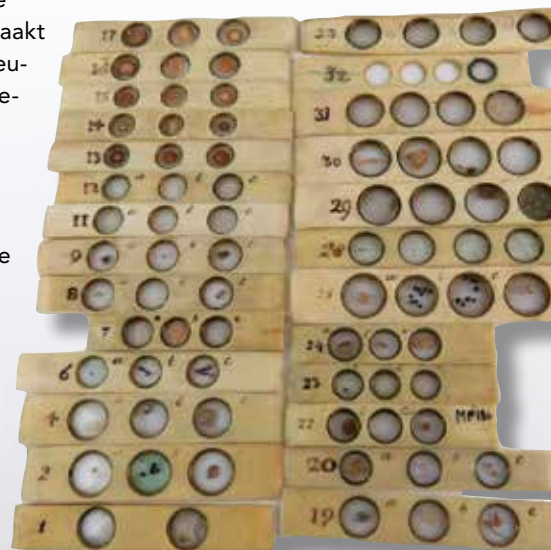
Microwereld van Van Leeuwenhoek

Krijg een uniek kijkje in de microwereld van Antoni van Leeuwenhoek in de nieuwe tentoonstelling *Onvoorstelbaar* in Rijksmuseum Boerhaave. Van Leeuwenhoek was een bekende Nederlandse lakenhandelaar uit de zeventiende eeuw die bekend werd door zijn zelfgemaakte microscoop. In de tentoonstelling zie je niet alleen

zijn originele microscopen, maar ook oorspronkelijke tekeningen en handgeschreven brieven over het microleven. Je kijkt als het ware mee over zijn schouder en ontdekt waarom Van Leeuwenhoek zoveel plezier in zijn werk had. Daarnaast komen de technieken die gebruikt werden en worden en de ontwikkelingen binnen microscopie aan bod, en je krijgt een beeld van hoe zeventiende-eeuwse microscopisten hun ontdekkingen visueel vastlegden. Je kunt de tentoonstelling tot 7 januari 2024 bezoeken.

Behalve de tentoonstelling is er ook een boek uitgebracht: *Antoni van Leeuwenhoek en de microwereld*. Hierin vertellen experts uit binnen- en buitenland over de wereld van microscopie. Je maakt niet alleen kennis met Van Leeuwenhoek, maar ook met tijdgenoten zoals Johannes Swammerdam en Robert Hooke. Met behulp van het boek kun je een mooie vergelijking maken tussen de verschillende ideeën en denkbeelden in de zeventiende eeuw. En je kunt bespreken hoe de fascinatie voor organismen onder een microscoop het leven van hedendaagse wetenschappers en kunstenaars nog steeds beheerst.

Microscopische preparaten.
Foto: Rijksmuseum Boerhaave.





Ode aan Antwerpen

Ruim tachtig Vlaamse en Hollandse schilderijen uit de zestiende en zeventiende eeuw zijn te bekijken in Museum Catharijneconvent in Utrecht. De tentoonstelling *Ode aan Antwerpen* laat de invloed van Vlaamse meesters op de Hollandse schilderkunst zien. Door de Val van Antwerpen moesten zij vluchten naar de Republiek. Er zijn lezingen van onder andere schrijvers Jeroen Olyslagers (*Wildevrouw*) en Michael Pye (*Antwerpen: de gloriejaren*). Klassen uit het voortgezet onderwijs kunnen een rondleiding met een gids boeken. Meer informatie via www.catharijneconvent.nl.

Boven: Sint-Nicolaasfeest, door Jan Steen, 1668. Utrecht, Museum Catharijneconvent (in bruikleen Museum Boijmans Van Beuningen).
Onder: Twee vissersjongens, door Frans Hals, ca. 1634-1637. Antwerpen, The Phoebus Foundation.



Strip over de Bataafse Opstand

Humor en historie in een meerdelige strip over de Bataafse Opstand. Mede mogelijk gemaakt door onder meer Valkhof Museum, de gemeente Nijmegen en Romeinse Limes Nederland.

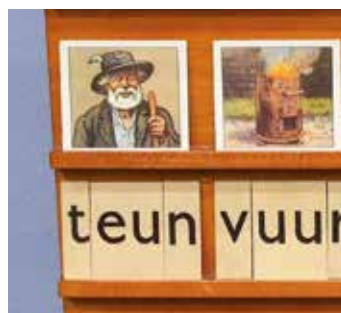
Verkrijgbaar met zachte (€ 9,95) of harde (€ 19,95) kaft, in het Nederlands of in het Latijn. Een fictief verhaal, gebaseerd op de geschiedenis, daarom met tien pagina's historische achtergrond.

De Romeinen. Deel 1, De Bataafse Opstand. Kristof Berte en Tim Artz (Uitgeverij L / Syndikaat, 2023), 56 blz.



Histocrypto

Deze afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welke historische ontwikkeling zoeken we? Stuur het antwoord voor 16 augustus naar redactie@vgnkleio.nl en maak kans op een boekenbon ter waarde van 20 euro. Vergeet niet uw adres erbij te vermelden!



Het antwoord op de histocrypto uit *Kleio 3* was: Karel V. De winnaars zijn Frans en Max Schleijsen uit Utrecht. Gefeliciteerd!

Het volgende nummer van *Kleio* verschijnt op 30 augustus

Michiel de Ruyter de laan uit?

Er is een Michiel de Ruyterweg, een Michiel de Ruyterstraat en zelfs een Michiel de Ruytertunnel. Zo maken onze helden nog altijd deel uit van de wereld om ons heen. Echter, die kijk op de wereld verandert continu. Niet in de laatste plaats door mensen met een andere achtergrond, andere ervaringen, een ander perspectief. Juist in de klas heb je daar mee te maken, en al helemaal bij het vak geschiedenis. Immers, geschiedenis is geen vaststaand verhaal. Het is een construct van het verleden waar je vraagtekens bij kunt zetten. En dat betekent dat er in de klas ruimte is voor twijfel, onderzoek en discussie.

Precies dat is wat Blink, een van de meest oorspronkelijke, educatieve uitgeverijen van Nederland, in het

klaslokaal wil brengen. Door de docent met de klas verbanden te laten leggen tussen het verleden en de wereld om hen heen. En in te spelen op de belevingswereld van leerlingen. Daardoor gaan ze het nut van geschiedenis zien en vooral: hoe actueel (en nuttig!) het vak eigenlijk is.

De lesmethoden van Blink zijn gebaseerd op de nieuwste wetenschappelijke inzichten, maar ook op de kennis, kunde en praktijkervaring van de docenten zelf. Van jou dus. En dat blijven we doen.

Meer weten? Scan de QR-code of ga naar blink.nl/vo



Ontdek de wereld.

Blink